

E-ISSN 2764-0019

ANAIS

I SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE ENSINO

07 e 08 de maio de 2018
Unoesc Joaçaba

Realização:



PPGEd

Programa de Pós-Graduação
em Educação



Grupo de Pesquisa
Formação Docente
e Práticas de Ensino

Linha de Pesquisa
Processos Educativos

Apoio:



Editora Unoesc

© 2018 Editora Unoesc

Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.
Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação: Tiago de Matia

Revisão metodológica: Bianca Regina Paganini e Gilvana Toniélo

Diagramação: Daniely Akemi Terao Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S471a Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino
(1. : 2018 : 07 e 08 de maio 2018 : Joaçaba, SC).
Anais do I Seminário nacional de formação docente e práticas
de ensino / comissão organizadora Maria Teresa Ceron
Trevisol... [et al.]. – Joaçaba, SC: Unoesc, 2018.
1192 p.
ISSN: 2764-0019
1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Professores – Formação. I.
Trevisol, Maria Teresa Ceron, (org.). IV. Título.

CDD 370

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Reitor

Aristides Cimadon

Vice-reitores dos Campi

Campus de Chapecó

Ricardo Antônio De Marco

Campus São Miguel do Oeste

Vitor Carlos D' Agostini

Campus Videira

Ildo Fabris

Campus Xanxerê

Genesio Téio

Pró-reitora de Graduação

Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e

Extensão

Fábio Lazzarotti

Diretora Executiva da Reitoria

Cleunice Frozza

SUMÁRIO

Comissão Organizadora	9
Comitê Científico	9
Avaliadores ad hoc.....	10
Programação.....	13
Apresentação.....	15
Apresentação dos eixos	16

EIXO 1 - TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA

A ARTE-EDUCAÇÃO ENQUANTO VIVÊNCIA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUTOS DA ABORDAGEM TRIANGULAR	19
A DANÇA ENQUANTO ELEMENTO FORMATIVO: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA ABORDAGEM TRIANGULAR.....	31
A ESCUTA SENSÍVEL COMO PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS DE INCLUSÃO	41
AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	49
APRENDENDO A PENSAR A PARTIR DA LITERATURA: CINCO PROBLEMAS FILOSÓFICOS NO WERTHER, DE GOETHE.....	59
ARDO, LOGO EXISTO: FILOSOFIA E SEU ENSINO COMO MODO DE VIDA POR UMA PERSPECTIVA DA VERTIGEM	69
ARTE E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM TORNO DA ABORDAGEM TRIANGULAR	79
AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	91
AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	101
AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO FUNDAMENTAL	111
DE PROFESSOR DA ESCOLA TRADICIONAL PARA EDUCADOR NA ESCOLA DEMOCRÁTICA, REVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	121
DIÁLOGO ENTRE PENSAMENTO COMPLEXO E TRANSDISCIPLINARIDADE: A ARTICULAÇÃO DOS SABERES	131
DIVERSIDADE DE GÊNERO E PROMOÇÃO DE VALORES NO AMBIENTE DE ENSINO	139
DO ETHOS A CIDADANIA: UM OLHAR FORMATIVO E EDUCATIVO.....	147
EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA: ARTICULADO MARX E SAVIANI.....	155
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	163
ENSINO DE ANTROPOLOGIA E A HUMANIZAÇÃO ANTROPOLÓGICA: OS DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS NOS ESTUDOS DAS DIFERENÇAS CULTURAIS	171
ENTRE A CRUZ E A COROA: UMA MÁCULA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA NOS PRIMEIROS ANOS DA COLONIZAÇÃO DO BRASIL	181
EQUIPES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO.....	191
EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR: QUAL A RELAÇÃO DO PROFESSOR NESTE CONTEXTO	199
FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS LÍQUIDOS: UMA EDUCAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE.....	207
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DEBATE SOBRE DEMOCRACIA.....	217
INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DA REALIDADE ENCONTRADA NA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – SC	225
INVESTIGAÇÃO DA IMAGEM CORPORAL E ESTADO NUTRICIONAL DE ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE XANXERÊ/SC	235
O DIZER DEUS E AS IMPLICAÇÕES DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA GADAMERIANA NA CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO DEMOCRÁTICO NO INTERIOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO RELIGIOSO	247

O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL FORMAL: ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS A PARTIR DA ABORDAGEM TRIANGULAR	257
O FENÔMENO INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR: COMPREENSÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	269
O MOVIMENTO DOS TRABALHARES RURAIS SEM TERRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	277
O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE SUA CRECHE E SEUS PROFESSORES.....	287
OS JOGOS DIDÁTICOS COMO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO COMBATE AO MOSQUITO <i>Aedes Aegypti</i>	299
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA.....	309
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	317
PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA VOZ DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	331
PROCESSO FORMATIVO E PRÁTICA DOCENTE: <i>HABITUS</i> E <i>CAPITAL CULTURAL</i> EM QUESTÃO.....	343
REFLEXÃO-AÇÃO SOBRE PRÁTICAS DO ENSINO DE DESENHO GEOMÉTRICO NA UFFS	353
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS AOS PROCESSOS EDUCATIVOS	361
TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO JESUÍTICO PARA O PROCESSO FORMATIVO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	373
UM OLHAR PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	383
(RE) EDUCAR PELAS ARTES: UMA POSSIBILIDADE PARA A DEMOCRACIA E PARA A HUMANIDADE.....	391
LITOTECA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONALIZANTE	393
PEDAGOGIA DE REGGIO EMILIA: REFLEXÕES A PARTIR DO CONCEITO DE <i>HABITUS</i> DE BOURDIEU	395
REVITALIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E RECREIO PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO ESTÉTICA.....	397

EIXO 2 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

ABORDAGEM CTS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	401
A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO MÃO AMIGA CAPES/PIBID, PARA A PROMOÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/UV.....	411
A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	421
A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ACERCA DOS DESAFIOS INERENTES À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE BOA VISTA-RR.....	429
AS DISPUTAS NA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	441
A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA PELA PERSPECTIVA DE DISCENTES: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	451
CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	459
CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DE VIDA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES	469
CORPO: AS CONCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	479
CRENÇAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	487
CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA.....	497
DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DE MARAVILHA.....	505
DIMENSÕES E PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	517
DIVERSIDADE CULTURAL CATARINENSE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM DEBATE NECESSÁRIO.....	527

EDUCAR E CUIDAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	547
ESTATÍSTICA BÁSICA NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA E AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE CRÍTICA DE PESQUISAS E INDICADORES	555
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E <i>BILDUNG</i> : CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA PARA PENSAR O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	565
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	575
INTERDISCIPLINARIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	585
O CONCEITO DE REPRODUÇÃO E DE MERCADORIA DIANTE DO PRODUTIVISMO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA MARXISTA E BOURDIEUSIANA	595
O PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA	605
OS SABERES DOCENTES PRODUZIDOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	613
PENSANDO A ARTE PARA A (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE.....	621
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE: ELEMENTENOS PARA PENSAR A ATUALIDADE DO TEMA NO BRASIL.....	629
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES SOB O OLHAR DOS DOCENTES.....	639
A IMPORTÂNCIA DO ACADÊMICO NA ESCOLA DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE	649
FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE: UM DIÁLOGO EM FREIRE	653
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE: HORIZONTES DE PESQUISA	655
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NUM SUBPROJETO DO PIBID: UM ESTUDO EM ANDAMENTO	657
TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR: REFLETINDO SOBRE A VISÃO DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA	659

EIXO 3 - CURRÍCULO E PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

AS PESQUISAS ACERCA DO CURRÍCULO NO PPGE DA UFSC: APROXIMAÇÕES E DEMANDAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	665
COMPLEMENTARIDADE E OPORTUNIDADE: PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC).....	679
COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS ÀS TECNOLOGIAS EM CURSOS DE LICENCIATURA NO OESTE DE SANTA CATARINA.....	691
CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE L. S. VYGOTSKY E CRISTINA DÍEZ VEGAS SOBRE AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA DAS CRIANÇAS	703
DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO – APRENDIZAGEM	711
DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRADUAÇÃO DE DIREITO: UMA ANÁLISE DE EMENTÁRIOS ...	723
ENSINO MÉDIO: (CONTRA) PONTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	733
ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: TENSIONAMENTOS NO FIO DA HISTÓRIA.....	743
MÉTODO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONSTITUINTE DA UNICIDADE HUMANA	753
O ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	761
OS MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE ENSINO: GERANDO PRODUÇÕES COMO ALTERNATIVAS À ABORDAGEM DE COMPONENTES CURRICULARES DIVERSOS	771
PENSANDO O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE SILVIO GALLO E RENATA ASPIS	781
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA A RESPONSABILIZAÇÃO DE PROFESSORES	789
PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: O CADERNO DO PROFESSOR E A CARTOGRAFIA TEMÁTICA.....	797

REFLEXÃO ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS DESIGUALDADES SOCIAIS	809
REINVENTANDO A FORMAÇÃO DOCENTE VIA CURRÍCULO	817
TECNOLOGIAS DIGITAIS: OPORTUNIDADES PARA APRENDIZAGENS COLABORATIVAS	825
TEORIA CRÍTICA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL.....	835
SUCESSO E INSUCESSO DE ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	845

EIXO 4 - EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

A INDISCIPLINA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	851
A MODALIDADE EJA E OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROFISSÃO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA	859
A PRÁTICA DA PESQUISA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO MÉDICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) – <i>CAMPUS CHAPECÓ</i> (SC).....	867
APRENDÊNCIAS À LUZ DE ENSAIOS INTERDISCIPLINARES: UMA EXPERIÊNCIA COM PRÉ-ESCOLAR	875
A PSICOMOTRICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA FORMA DE RESGATAR O MOVIMENTO NA SALA DE AULA	885
AS RELAÇÕES AFETIVAS NO ENSINAR E APRENDER SOB O PONTO DE VISTA DE HENRI WALLON.....	897
AVALIAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE PROFESSORES FORMADORES E ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A PRÁXIS DOCENTE	909
CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO CIDADÃ: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA	919
DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA TEMÁTICA DOS AGROTÓXICOS.....	929
EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BEBÊS E CRIANÇAS	937
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES, PRÁTICA DOCENTE E PARCERIAS INSTITUCIONAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A REVITALIZAÇÃO DO RIBEIRÃO TRANCADO EM ÁGUA DOCE (SC)	947
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UM EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO.....	957
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM PONTO DE VISTA DISCENTE E DOCENTE VIVENCIADO EM UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO	967
FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE APRENDIZAGEM.....	975
IDEIAS-FORÇA ORIENTADORAS DA GESTÃO DO ENSINO PÚBLICO EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE UMA MESORREGIÃO CATARINENSE.....	985
INCLUSÃO DO CEGO: UM ESTUDO DE CASO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	993
METODOLOGIA ATIVA PjBL EM PLANEJAMENTO URBANO: PRÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA.....	1005
MIGRANTES NORDESTINOS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE	1013
O CINEMA VAI À ESCOLA: PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DE FILMES DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS.....	1023
O FANZINE COMO FERRAMENTA EM SALA DE AULA: APONTAMENTOS SOBRE OFICINAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	1031
O MOVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO PDEM.....	1039
O REGISTRO COMO FORMA DE EVIDENCIAR PRÁTICAS E SABERES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	1049
OS JOGOS EM CIÊNCIAS HUMANAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	1061
PROJETO DIDÁTICO “APRENDENDO COM O TRIGO”: RELATO DE PRÁTICA ESCOLAR COM O OBJETIVO DE CONTRIBUIR PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	1069
PROJETO DIDÁTICO EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO.....	1077
REFLEXÃO A RESPEITO DO USO DE TECNOLOGIAS NA ESCOLA: UMA VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	1087

REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA INICIANTE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM UM NOVO CAMPUS DE UMA UNIVERSIDADE CONSOLIDADA.....	1095
RELATO DE EXPERIÊNCIA: INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA DE PREVENÇÃO E COMBATE AO BULLYING EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE XANXERÊ	1105
RELATO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO SOBRE ABUSO SEXUAL.....	1113
RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO SOBRE FUNÇÕES INORGÂNICAS	1121
SALA DE AULA INVERTIDA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AULAS DE FÍSICA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO	1131
TECNOLOGIA DE CULTIVO HIDROPÔNICO ASSOCIADA AO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	1141
A HUMANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NOS ANOS INICIAIS: BRINCAR, LER E APRENDER NO ESTÁGIO CURRICULAR.....	1151
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA PERSPECTIVA CTS	1153
A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR A PARTIR DO CONTO "ALICE IN WONDERLAND"	1157
DIREITO E CÁRCERE: REMIÇÃO DA PENA PELA LEITURA	1161
ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA	1165
MATERIAL DIDÁTICO COM IMAGENS HISTOLÓGICAS PARA DEFICIENTES VISUAIS: UM RELATO SOBRE O ATO DE ADAPTAR	1167
O CURRÍCULO DA EJA COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO AO ABANDONO ESCOLAR.....	1169
O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COM PROJETO DIDÁTICO APLICADO À TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: RODA DE CHIMARRÃO	1171
O USO DE ESPAÇOS NÃO FORMAIS PARA ENSINAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	1173
PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS: A EVOLUÇÃO HUMANA GAMEFICADA CONSTRUINDO CONCEITOS DA HISTÓRIA HUMANA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1177
PRÁTICA DOCENTE WEB QUEST NO PROCESSO APRENDIZAGEM	1179
PROJETO "CAI NA REAL!"	1181

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol (Unoesc)
Profa. Dra. Nadiane Feldkercher (Unoesc)
Profa. Dra. Daniela Pederiva Pensin (Unoesc)
Profa. Dra. Dilva Bertoldi Benvenuto (Unoesc)
Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (Unoesc)
Profa. Dra. Marcela Almeida Zequinão (Unoesc)
Profa. Dra. Ortenila Sopelsa (Unoesc)

COMITÊ CIENTÍFICO

Profa. Dra. Adriane Cenci (UFRN)
Profa. Dra. Andressa Aita Ivo (UFSM)
Prof. Dr. Clenio Lago (Unoesc)
Profa. Dra. Daniela Pederiva Pensin (Unoesc)
Profa. Dra. Dilva Bertoldi Benvenuto (Unoesc)
Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris (Unisinos)
Profa. Dra. Marcela Almeida Zequinão (Unoesc)
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (UFPEL)
Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (Unisinos)
Prof. Dr. Mauricio João Farinon (Unoesc)
Profa. Dra. Monica Piccione Gomes Rios (PUC Campinas)
Profa. Dra. Nadiane Feldkercher (Unoesc)
Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol (Unoesc)
Profa. Dra. Ortenila Sopelsa de Beltran (Unoesc)
Prof. Dr. Roque Strieder (Unoesc)
Profa. Dra. Ruth Pavan (Universidade Católica Dom Bosco)
Profa. Dra. Solange Maria Alves (UFFS)

AVALIADORES AD HOC

Prof. Dr. Clenio Lago - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba
Prof. Dr. Cristiano Guedes Pinheiro - Secretaria Municipal de Educação de Canoas e Secretaria Municipal de Educação de Alvorada
Prof. Dr. Dirlei de Azambuja Pereira - Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Gabriel dos Santos Kehler - Universidade Federal do Pampa - Campus Itaqui
Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra - Instituto Federal Catarinense - Campus Avançado Abelardo Luz
Prof. Dr. José Wnilson Figueiredo - Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia
Prof. Dr. Mauricio João Farinon - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba
Prof. Dr. Roque Strieder - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba
Profa. Dra. Adriane Cenci - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Profa. Dra. Amélia Teresinha Brum da Cunha - Universidade Federal de Pelotas
Profa. Dra. Andressa Aita Ivo - Universidade Federal de Santa Maria
Profa. Dra. Anibal Lopes Guedes - Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim
Profa. Dra. Cláudia Battestin - Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Profa. Dra. Cristiane Silveira dos Santos - Instituto Federal Sul-rio-grandense - Campus Pelotas
Profa. Dra. Daniela Pederiva Pensin - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba
Profa. Dra. Dilva Bertoldi Benvenuti - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus aproximado Maravilha
Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba
Profa. Dra. Gabriela Machado Ribeiro - Universidade Federal de Pelotas
Profa. Dra. Helenara Plaszewski - Universidade Federal de Pelotas
Profa. Dra. Heloisa Helena Duval de Azevedo - Universidade Federal de Pelotas
Profa. Dra. Juliana Fatima Serraglio Pasini - Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Profa. Dra. Karina Pereira - Universidade Federal de Pelotas
Profa. Dra. Karine Sefrin Speroni - Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria
Profa. Dra. Karla Veruska Azevedo - Instituto Ensinar Brasil (Rede Doctum)
Profa. Dra. Kelin Valeirão - Universidade Federal de Pelotas
Profa. Dra. Leticia Maria Passos Corrêa - Universidade Federal do Rio Grande
Profa. Dra. Luciana Richter - Universidade Federal de Santa Maria - Campus Palmeira das Missões
Profa. Dra. Luiza Helena Dalpiaz - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba
Profa. Dra. Marcela Almeida Zequinão - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba
Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida - Universidade do Oeste de Santa - Campus Joaçaba
Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba
Profa. Dra. Monica Piccione Gomes Rios - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli - Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Nadiane Feldkercher - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba
Profa. Dra. Nailê Pinto lunes - Secretaria Municipal de Educação de Pelotas
Profa. Dra. Neridiana Fabia Stivanin - Universidade Federal de Pelotas
Profa. Dra. Neusiane Chaves de Souza - Universidade Federal do Rio Grande
Profa. Dra. Ortenila Sopelsa - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba
Profa. Dra. Patrícia Graff - Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó
Profa. Dra. Priscila Machado - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba
Profa. Dra. Rejane Cavalheiro - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Roselusia Teresa de Moraes Oliveira - Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Simone Silva - Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Vanessa Caldeira Leite- Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Vanessa dos Santos Nogueira - Universidade Luterana do Brasil - Campus Santa Maria

Profa. Dra. Vera Lúcia Gainssa Balinhas - Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana

Profa. Me. Carline Schröder Arend - Universidade Federal de Pelotas

Prof. Me. José Antonio Bicca Ribeiro - Universidade Federal de Pelotas

PROGRAMAÇÃO

Data	Horário	Atividade
07/05, 2ª feira	12:30-13:30	Credenciamento <i>Hall de entrada do Auditório Afonso Dresch - UNOESC Campus I</i>
	13:30-14:00	Cerimônia de abertura: I Seminário de Formação Docente e Práticas de Ensino Mediadores: Dr. Elton Luiz Nardi (UNOESC) e Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol (UNOESC) <i>Auditório Afonso Dresch - UNOESC Campus I</i>
	14:00 – 15:45	Conferência: A relação teoria e a prática na formação de professores Convidado: Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG) Moderadora: Dra. Daniela Pederiva Pensin (UNOESC) <i>Auditório Afonso Dresch - UNOESC Campus I</i>
	15:45 -16:00	Intervalo
	16:00 – 17:45	Conferência: Qual escola para o século XXI? Convidada: Dra. Magali Aparecida Silvestre (UNIFESP) Moderadora: Dra. Ortenila Sopelsa (UNOESC) <i>Auditório Afonso Dresch - UNOESC Campus I</i>
	17:45 -18:00	Intervalo
	18:00 – 19:15	Mostra de Práticas Escolares <i>Hall de entrada da UNOESC Campus I</i> Coordenadoras: Dra. Daniela Pederiva Pensin (UNOESC), Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol (UNOESC) e Dra. Nadiane Feldkercher (UNOESC)
	19:15 -19:30	Intervalo
	19:30 – 21:30	Painel: Formação docente e processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica Convidadas: Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin (UFFS), Dra. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes (UFSM) e Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura (USP) Moderador: Dr. Roque Strieder (UNOESC) <i>Auditório Afonso Dresch - UNOESC Campus I</i>
08/05, 3ª feira	8:30-10:30	Comunicação de trabalhos <i>Salas de aula da UNOESC Campus I</i>
	10:30-10:45	Intervalo
	10:45-12:00	Painel: Formação Docente para a Educação Básica: políticas, processos e práticas Convidadas: Dra. Leda Scheibe (UFSC / UNOESC) e Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (UFSC / UNOESC) Moderadora: Dra. Nadiane Feldkercher (UNOESC) <i>Auditório Afonso Dresch - UNOESC Campus I</i>
	12:00-13:30	Intervalo
	13:30 – 14:30	Lançamento de livros <i>Auditório Afonso Dresch - UNOESC Campus I</i> Coordenadoras: Dra. Daniela Pederiva Pensin (UNOESC) e Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
	14:30-16:30	Conferência: Formação de Professores e a Didática Convidada: Dra. Márcia de Souza Hobold (UFSC) Moderadora: Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol (UNOESC) <i>Auditório Afonso Dresch - UNOESC Campus I</i>
16:30 – 17:00	Encerramento Moderadores: Dr. Elton Luiz Nardi (UNOESC) e Dra. Maria Teresa C. Trevisol (UNOESC) <i>Auditório Afonso Dresch - UNOESC Campus I</i>	

APRESENTAÇÃO

São constantes as novas demandas que se propõem à educação, às salas de aulas, aos processos de ensino e de aprendizagem, às formas dos professores atuarem e aos envolvimento dos alunos nesses processos educativos. Sustentadas pela lógica da sociedade do conhecimento e das tecnologias da informação e comunicação, percebemos que muitas dessas demandas pautam-se em discursos que enfatizam a necessidade da inovação e de renovação educacional.

Esse cenário traz algumas dúvidas e questionamentos, como, por exemplo: Qual é a escola que queremos? Quem são nossos alunos? Que formação de professores precisamos? Quais práticas de ensino respondem às concepções de educação e aos compromissos que assumimos frente à sociedade? Compreendemos que todas essas configurações contemporâneas da educação escolar trazem à formação do professor e às práticas de ensino a urgência de que sejam problematizadas, desnaturalizadas e reinventada.

A partir dessa problematização, surgiu, no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino, a proposta de realização do *I Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino*. Realizado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, pela Linha de Pesquisa Processos Educativos e pelo Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino, o Seminário conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e será realizado nos dias 07 e 08 de maio de 2018, nas dependências da Unoesc Joaçaba, Santa Catarina, Campus I.

O objetivo central do evento é favorecer o debate e os estudos sobre a formação docente e as práticas de ensino tendo em vista as experiências de âmbito nacional, regional e local. Para tal foi organizada uma programação contemplando distintas atividades de reflexões, apresentações de trabalhos, socializações de experiências e discussões.

Voltado a pesquisadores, discentes de pós-graduação em Educação e áreas afins, professores atuantes em distintos níveis de ensino, estudantes de cursos de licenciatura e demais interessados nas temáticas, o Seminário constituiu-se em um espaço profícuo à produção, diálogo e socialização de conhecimentos.

Em termos de produção do conhecimento, o I Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino aprovou 136 trabalhos para apresentação e publicação, sendo 114 artigos e 22 pôsteres. Esses textos compõem os anais eletrônicos aqui apresentados e estão inseridos em quatro eixos temáticos, a saber:

1. teoria e prática educativa;
2. formação inicial e continuada de professores;
3. currículo e processos de ensino e de aprendizagem;
4. experiências escolares.

Esperamos que com a divulgação desses anais eletrônicos, contendo produções científicas e relatos de experiências sobre formação docente e práticas de ensino, possamos enriquecer nossas reflexões e ampliar nossos debates sobre as temáticas.

Comissão Organizadora

Professora Doutora Nadiane Feldkercher
 Professora Doutora Maria Teresa Ceron Trevisol
 Professora Doutora Daniela Pederiva Pensin

APRESENTAÇÃO DOS EIXOS

1) **Teoria e prática educativa:** práticas pedagógicas, relação teoria e prática educativa, formação integral, escola, cultura e saberes escolares, relações interpessoais na educação.

2) **Formação inicial e continuada de professores:** formação de professores, formação inicial de professores, formação continuada, iniciação à docência, identidade docente, profissionalização, teoria e prática na formação de professores, políticas de formação de professores.

3) **Currículo e processos de ensino e de aprendizagem:** questões curriculares, processos de ensino, processos de aprendizagem, processos de avaliação escolar, relações entre educação e tecnologias.

4) **Experiências escolares:** relatos de práticas docentes; relatos de estágios curriculares supervisionados, experiências de formação docente, práticas de ensino, práticas de gestão escolar.



EIXO 1: TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA

A ARTE-EDUCAÇÃO ENQUANTO VIVÊNCIA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUTOS DA ABORDAGEM TRIANGULAR

Giovani de Melo

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória
gmelo.gm69@gmail.com

Vanessa Campos de Lara Jakimiu

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória
vanessajakimiu@yahoo.com.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente estudo discute o desenvolvimento de vivências formativas em Arte-Educação buscando compreender sua contextualização e prática no contexto da educação infantil e adota como objetivo geral investigar as da Abordagem Triangular enquanto vivência formativa em Arte-Educação. Metodologicamente o estudo adota os moldes da pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo. A área de abrangência encontra-se inserida no campo da Educação, mais especificamente no campo da Arte Educação. Do estudo desenvolvido foi possível constatar que o ensino da Arte é potente para o desenvolvimento, aprendizagem e construção pessoal e estética da criança e que as experiências formativas em torno da Abordagem Triangular contribuem neste processo.

Palavras-chave: Arte-educação. Abordagem Triangular. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca do desenvolvimento de vivências formativas em Arte-Educação buscando compreender sua contextualização e prática no contexto da educação infantil.

Neste sentido, o presente estudo adota como objetivo geral investigar as potencialidades das atividades de leitura e releitura enquanto vivência formativa em Arte-Educação. E, apresenta como objetivos específicos: a) Investigar a trajetória histórica de Arte-Educação no currículo escolar no período de 1971-2016, b) Delinear um quadro teórico acerca da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa como possibilidade de ensino de Arte-Educação, c) Propor encaminhamentos didático-metodológicos para o ensino da Arte na Educação Infantil.

Metodologicamente o estudo adota os moldes da pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo. De acordo com Gil (2008, p. 50) a pesquisa teórica bibliográfica é conceituada como o “[...] desenvolvimento de uma pesquisa a partir de materiais já existentes, constituída principalmente com base em livros e artigos científicos.”

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos encontra-se inserida no campo da Educação mais especificamente no eixo temático da Arte Educação, estando amparada em autores da bibliografia especializada com especial destaque para Barbosa (1989, 2001 e 2016), que por meio de suas teorizações permitem o desenvolvimento do ensino da arte de maneira significativa e contextualizada.

Inicialmente o presente estudo apresenta de forma sucinta a trajetória histórica do ensino da arte no currículo escolar brasileiro de 1971 até 2016. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-práticos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa como possibilidade de ensino da Arte-Educação. Por fim, propõe encaminhamentos didático-metodológicos para desenvolver atividades artísticas enquanto vivência formativa para a criança no âmbito da educação infantil.

Do estudo desenvolvido foi possível constatar que o ensino da Arte é potente para o desenvolvimento, aprendizagem e construção pessoal e estética da criança e que as experiências formativas em torno da Abordagem Triangular contribuem neste processo.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: BREVES CONSIDERAÇÕES

O ensino da Arte nas escolas sofreu tensionamentos recorrentes no contexto das legislações e diretrizes concernentes ao ensino brasileiro. No sentido de evidenciar tais tensionamentos faz-se uma breve retomada dos períodos em que ocorreram as principais mudanças relacionadas à forma como a Arte foi entendida no currículo escolar brasileiro.

No ano de 1971, de acordo com Barbosa (1989, p. 170) com a reformulação da educação no Brasil, por meio do acordo MEC-USAID, promulga-se a Lei federal 5.692 denominada Diretrizes e Bases da Educação estabelecendo uma educação técnica compulsória.

Diante dessa formulação de uma educação pautada em um ensino tecnicista, que excluiu até algumas das disciplinas que promoviam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo na grade curricular, o ensino da Arte permaneceu numa perspectiva instrumental e técnica (BARBOSA, 1989).

Embora o ensino da arte tenha se tornado obrigatório pela legislação vigente, contraditoriamente, não existiam cursos universitários destinados à formação de Arte-educadores. Havia apenas cursos de preparação de professores de desenho, voltados geralmente para o desenho geométrico. Além disso, também não foi possível contratar os profissionais do Movimento das Escolinhas de Arte, pois a lei federal exigia profissionais com grau universitário (BARBOSA, 1989).

Apenas em 1973, foi criado o primeiro curso de arte educação pelo Governo Federal, com intenção de formar arte-educadores para suprir as necessidades de profissionais para o ensino da educação artística estabelecendo um currículo base que pudesse ser aplicado em todo o Brasil.

Tais licenciaturas em 1973 compreendiam, a saber, a Licenciatura Curta com duração de dois anos, para aqueles professores que desejavam ensinar no 1º grau e, para aquele que almejavam o ensino do 2º grau, a licenciatura Plena em Educação Artística com duração de quatro anos. (VIEIRA, 2011, p. 68).

Segundo Barbosa (1989), a aplicação dos cursos ofertados para formar professores durante o período de 1973 a 1982, resultou em uma preparação de profissionais aligeirada, com uma formação inadequada, reiterando a compreensão da arte como atividade e não considerada como área de conhecimento.

No ano de 1996 com a promulgação da LDB 9.394/96, a Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB) teve um papel fundamental ao resistir à versão do projeto de Darcy Ribeiro que não incluía arte, essa resistência permitiu a implementação da arte como componente curricular.

Neste sentido, a partir da promulgação da LDB 9.394/96, passou-se a prever que o ensino da arte iria se constituir como “[...] componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996).

Embora a presença da arte no currículo escolar brasileiro tenha se constituído como um avanço, de acordo com Vieira (2011, p. 68) as escolas, na sua grande maioria não possibilitaram condições para ofertar o ensino da arte espaços escolares (VIEIRA, 2011).

No ano seguinte, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que serviriam para dar materialidade às Diretrizes curriculares de 1998, porém, os PCN ao se apropriarem da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa como fundamento teórico e prático e descontextualizam e se distanciam dos pressupostos da Abordagem. Além disso, os próprios PCN sofreram uma série de críticas à forma como foram elaborados, especialmente devido à perspectiva formativa pautada nas capacidades, habilidades e competências:

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi agendada e escolhida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular em Artes que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89,90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros estabelecidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. (BARBOSA, 2016, p. 31).

Em 2008, a Lei n. 11.769 modifica a LDB 9.394/96 para prever a obrigatoriedade do aprendizado da música na Educação Básica, porém, há um claro distanciamento entre o preceito legal e a realidade do contexto escolar. De acordo com uma pesquisa feita no Paraná por Subtil (2012, p. 187), a “[...] falta de resultados do ensino da música deve-se a dificuldades encontradas com esse tipo de linguagem, e também e a compreensão dos professores em definir arte como pintura, recorte e colagem.”

Outra modificação na LDB 9.394/96 ocorre em 2010 por meio da Lei 12.287 que passa a prever em seu artigo 26 que o ensino da arte “[...] especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996).

Essa contribuição da cultura regional, exerce no campo da arte no ambiente escolar o desenvolvimento de uma fundamentação mais rica em conteúdo direcionando para cada especificidade regional que a criança participa.

Três anos depois, a exarcação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, DCNEB, 2013) devido à modificação de concepção fundamentada na perspectiva da formação integral, fazem com que os PCN deixem de ser considerados como referenciais teóricos e práticos:

[...] há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, **transformaram-se em meros papéis**. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a

educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2010, p. 14, grifo nosso).

Por fim, duas linhas opostas de direcionamentos no ano de 2016, confrontam-se perante às concepções formativas em torno do ensino da Arte. Enquanto a Lei n. 13.278 de 2016 altera a LDB 9.394/96 procurando proporcionar a artes visuais, a dança, a música e o teatro levando-as em consideração como área de conhecimento no currículo escolar, contraditoriamente, aprova-se a medida provisória (MPV) 746/2016, prevendo retirada da Arte do currículo escolar do ensino médio.

A MP 746/16 representa, no cenário atual, a perda de uma série de direitos historicamente conquistados, na qual a escola, o Ensino Médio, os estudantes, os professores e a Arte em sentido pleno (enquanto patrimônio histórico-cultural, enquanto expressão e enquanto conhecimento) deixam de ser respeitados em seus direitos. (JAKIMIUI, 2017).

Como historicamente ocorreu, a permanência da Arte no currículo escolar do ensino médio só permaneceu devido ao movimento de luta dos arte-educadores, o que evidentemente fica limitado num contexto de formação que desconstrói o preceito da formação integral, que é o que ocorreu com a aprovação da MPV 746/2016.

A trajetória histórica da inserção da arte no currículo escolar desenvolvida, ainda que brevemente, revela os tensionamentos em torno da sua presença ou não no currículo escolar, compreensão que se afasta ou se distancia do entendimento da arte como elemento formativo. Este cenário traz implicações para a prática pedagógica já que não houve no Brasil a consolidação desta área de conhecimento e, como consequência, investimentos na formação de professores na Arte no Brasil.

A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DA ARTE-EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

A Abordagem Triangular idealizada nos anos 80, permite contínuas mudanças, revisões e aprofundamentos de possibilidades: “A abordagem Triangular é uma abordagem em processo, portanto, em contínua mudança, por ser uma perspectiva cuja gênese epistemológica se alicerça em seu caráter essencialmente contextual, para o desenvolvimento da identidade cultural e da cognição/ percepção.” (BARBOSA, 2016, p. 31).

Longe de se propor a “colocar a Arte dentro de uma forma” Azevedo (2014, p. 61), define o fundamento teórico, epistemológico e prática de Ana Mae Barbosa sobre a Arte-Educação como algo “[...] sempre vivo e pulsante, aberto e por isso não dogmático.”

No entendimento de Azevedo (2014), a Abordagem Triangular abrange os “[...] processos de ensino e aprendizagem do universo das Artes e Culturas Visuais – mas também como teoria de interpretação desse universo.” Nesta perspectiva o pensamento teórico de Barbosa se constitui também por um viés filosófico “[...] acima de tudo porque é um pensamento que tem fluxo e por isso avesso a fechar-se em si.” (AZEVEDO, 2014, p. 61).

A Abordagem Triangular, inicialmente foi chamada de Proposta Triangular e começou a ser elaborada em 1983, “[...] no Festival de Campos de Jordão, São Paulo e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da USP e na Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo quando Paulo Freire foi secretário da educação.” (BARBOSA, 2016, p. 29).

A proposta triangular foi criada para ser empregada no Museu de Arte Contemporânea (MAC) tendo como pressuposto romper o apartheid cultural democratizando Arte para todos os cidadãos. Nesta primeira versão a proposta triangular era composta por três etapas: a) ver arte, b) fazer arte, e, c) história da arte (AZEVEDO, 2010).

Quando a proposta triangular chega às escolas ela é renominada e defende como tese fundamental que a Arte não se restrinja à uma disciplina fechada, mas que tenha conteúdo próprio e que possa ser vivenciada plenamente pelo sujeito aprendente a partir da tríade: a) contextualização, b) leitura da obra de arte, e, c) fazer arte ou produção.

Figura 1 – Elementos da Abordagem Triangular



Fonte: Barbosa (2001).

A leitura de imagens é um processo em que educador e educando, por meio da observação e interpretação, estabelecem o aprofundamento do conhecimento e compreensão da obra a ser lida. De forma dialógica essa mediação apresentará o encaminhamento para as atividades a serem desenvolvidas.

Entendemos, assim, que o gesto de ler uma imagem é um fazer e exige a contextualização na busca da produção de sentidos. A AT por ser um sistema, não estabelece hierarquias entre suas ações, como passos a serem seguidos sequencialmente, ela se compõe, como sistema complexo e por isso pode ser compreendida como teoria. Embora haja quem a interprete como metodologia e, por isso fragmenta em partes ou transforma em passos o processo de leitura. Pensamos que assim acontece porque a AT é uma teoria aberta por seu caráter dialógico, isto é, cada Arte/Educador tem autonomia de reinventá-la ao seu modo [...] (AZEVEDO, 2014, p. 63).

O fazer arte (ou produção), é o momento de criação e desenvolvimento de atividades, que permitem o sujeito aprendente a pensar a partir das referências artísticas, dando sentido aos conteúdos produzidos, tendo uma estrutura de apoio para basear-se e construir algo novo. "A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca." (BARBOSA, 2001, p. 34).

A contextualização é a interpretação em torno da obra evidenciando elementos entorno do contexto em que a obra foi produzida tais como: características do autor, período ou local que a mesma foi criada, papel e/ou importância histórica etc. A contextualização pode ocorrer juntamente com a leitura da obra de arte, na qual a mediação do educador é fundamental para fazer as intervenções assertivas e de qualidade.

Buscando acentuar que não existem etapas pré-definidas a serem seguidas (ler-fazer-contextualizar) Barbosa substituiu o termo proposta por abordagem buscando se distanciar da perspectiva prescritiva, ou seja, de uma receita a ser seguida. E, mais recentemente a autora passa a empregar o ziguezague ao invés do triângulo buscando evidenciar que as etapas não precisam e não devem ser rígidas e sim flexíveis e dinâmicas:

Figura 2 – Revisão da Abordagem Triangular



Fonte: Azevedo (2014)

Buscando evidenciar as possibilidades de autonomia dos educadores para transformar a Abordagem Triangular no ensino da arte a ser trabalhado a metáfora do ziguezague avança:

Assim, a autora relaciona à metáfora ziguezague à importância da contextualização partindo do seguinte argumento: os arte/educadores têm autonomia de ressignificar, em sua práxis arteeducativa, a AT, contextualizando tanto o fazer quanto o ver. O que por sua vez, possibilita variadas combinações que partem do gesto de contextualizar articulado ao ver e ao fazer. (AZEVEDO, 2014, p. 81).

Por fim, importa indicar que a Abordagem Triangular, inicialmente criada para o ensino e aprendizagem de Artes e Culturas visuais tem sido reinventada por vários arte/educadores abrangendo as demais áreas de conhecimento da Arte (música, teatro, dança etc.) (AZEVEDO, 2014), o que torna a Abordagem Triangular rica e plural.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS EM TORNO DA ARTE-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS A PARTIR DA ABORDAGEM TRIANGULAR

Assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a criança terá durante seu percurso de aprendizagem e descobrimento, sua formação por meio das diversas atividades do aprimoramento das cognições e linguagens múltiplas.

A partir desta perspectiva, a criança é entendida como um sujeito histórico de direitos e produtor de cultura:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Na educação infantil, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, é um conceito inseparável com centralidade no bem-estar da criança tanto no contexto dos cuidados básicos como também, quanto aos cuidados organizacionais dos espaços de desenvolvimento, para que seja proporcionado à criança um ambiente adequado condizente com as possibilidades de vivências educativas.

A partir das DCNEI, o fundamento das vivências educativas fundamenta-se no eixo formativo das interações e brincadeiras. Neste sentido cabe ao educador o papel de mediador e organizador tendo em vista os objetivos pretendidos. Importa também saber valorizar e oportunizar os momentos pessoais e coletivos das crianças e interagir e/ou supervisionar os momentos de aprendizagem e socializações e interações durante as brincadeiras, promovendo “[...] conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança [...]” (BRASIL, 2010, p. 25).

Assim sendo, reconhecendo a especificidade do ensino para criança as atividades educativas são mais ricas se vivenciadas de modo concreto e lúdico ao invés de se limitar à registros escritos em atividades prontas em papéis, como pinturas de desenhos prontos ou ilustrações de atividades vividas, ouvidas ou assistidas.

Embora se reconheça a criança como ser pensante, crítico e criativo a valorização de suas aprendizagens e conquistas não devem pautar-se no espontaneísmo e/ou na falta de intencionalidade:

De outro modo, valorizar o processo, focar na experiência acontecendo, não é deixar a criança a sua própria sorte, como quem pensa “ela deve fazer do seu jeito”. Não podemos cair no espontaneísmo, na improvisação, sinônimos de falta de intencionalidade. É preciso estar atento ao instante que causa maravilhamento, que solicita e movimenta todos os sentidos da criança se envolvendo com as materialidades, objetos e espaços tal qual um pesquisador. (OSTETTO, 2017, p. 64).

No que tange ao ensino da arte na educação infantil, é preciso ir além dos trabalhos pautados no espontaneísmo como folhas brancas para colorir, ilustrações de histórias, filmes e passeios, etc., atividades manuais com sucatas ou ainda atividades pautadas em datas comemorativas. Tais atividades embora historicamente presentes na educação infantil não se constituem como áreas de conhecimento da Arte e sequer currículo da educação infantil.¹

Importa, pois, desconstruir as atividades recorrentes e sem sentidos que ainda permanecem na educação infantil:

[...] propor para a criança um carimbo de pezinho ou mãozinha, daquela forma como comumente se faz (pegando cada criança individualmente, pincelando tinta no pé ou na mão, conforme a ocasião, e carimbando sobre um papel pardo ou cartolina, levando logo em seguida a criança para lavar a tinta que restou, na parte pintada de seu corpo), não tem o menor sentido a criança. Só um adulto cego às necessidades, características de desenvolvimento e desejos de um bebê poderá considerar esse tipo de procedimento uma atividade interessante e artística! (OSTETTO, 2017, p. 64).

Outro ponto em questão e que está muito presente na educação infantil está relacionado à utilização da música para instituir rotina, ensinar conteúdos e/ou realizar apresentações cívicas. Tais práticas se caracterizam como uma utilização instrumental da música:

A música é, sem dúvida, a área de conhecimento mais utilizada para outros fins, como por exemplo, ensinar idiomas, ensinar hábitos de higienização, ensinar partes do corpo etc. Na escola, as crianças não aprendem ritmicidade, sonoridade, etc enfim, noções fundamentais que compõe a área de música enquanto conhecimento específico. Os professores utilizam a música como recurso metodológico, mas não ensinam sobre ela ou seja não ensinam música. (JAKIMIUI, 2016, p. 320).

Entendendo a criança como produtora de cultura é importante proporcionar atividades artísticas lúdicas e brincantes. Atividades que reconheçam a criança como seres pensantes, criativos e criadores que incentivem a “[...] curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza[...]” (BRASIL, 2010, p. 26).

No caso específico do ensino da arte, é importante proporcionar atividades que permitam “[...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.” (BRASIL, 2010, p. 26).

¹ É importante destacar que o currículo é um componente da proposta pedagógica e, portanto, deve estar íntima e coerentemente articulado a ela. Jamais poderá ser pensado de forma isolada, nem se resumir a um quadro de conteúdos e objetivos, ou um conjunto de datas correspondentes, a serem seguidas e realizada com crianças dia a dia, mês a mês (OSTETTO, 2017, p. 53).

Importa também mencionar que é muito comum o entendimento de que releitura é cópia, tal perspectiva é reducionista e limitadora. Fazer Arte, não consiste em apenas copiar algo que já existe, pois, a tentativa de reproduzir algo em seus mínimos detalhes e aspectos, que não permita construir uma nova criação, limita o potencial da criança como ser pensante e criador do fazer artístico. Nas palavras de Barbosa (2001, p. 107), o “[...] importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.”

Além disso, é preciso considerar que os materiais pedagógicos devem ser adequados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento da criança (quanto menor a criança, maior o material: papel, pincel, argila, azulejo para pintar, caixa de areia etc.).

Quando se trata do ensino da Arte para crianças é importante focalizar no processo e não no produto, contextualizando o direcionamento da atividade no modo em que a criança poderá se reconhecer como criadora, valorizando seu progresso em cada etapa.

Importa ainda observar que não se deve impor um status de perfeição que a criança deva atingir em suas produções, uma vez que estas estão sendo elaboradas para enriquecer suas vivências pessoais:

Os resultados, em termos de produto, são secundários, importam menos, isso porque, quando as crianças estão entretidas com algum objeto ou material, manuseando, mexendo, construindo, desconstruindo, rabiscando, pintando, melecando, não estão criando obrigatoriamente uma obra de arte. (OSTETTO, 2017, p. 64).

Toda criança tem direito ao acesso à Arte, como mecanismo de redução das desigualdades, assim as aulas de Arte na Educação Infantil devem proporcionar Arte² para as crianças. A educação formal tem um compromisso epistemológico de ensinar arte, consolidados e conquistados, em um processo constante de aprendizagem.

Na relação ambiência artística/educacional para o ensino/aprendizagem de Arte, estão imbricados elementos de herança cultural já solicitados elementos inéditos, que se reconfiguram constantemente, tanto em relação a Arte quanto em relação a educação. (PIMENTEL, 2016, p. 44).

A educação infantil é o primeiro espaço para proporcionar experiências em Arte-Educação, é um caminho de diversas possibilidades, onde conteúdos existentes em termos de produções, encontram-se e podem ser renovados e reformulados por novas ideias.

Há que se pensar, então, nas possibilidades de extrapolar fronteiras sem perder a essência, de considerar a herança sem abrir mão do inédito, de construir conhecimentos em Arte sem abrir mão da arte, de praticar Arte/educação na plenitude do imbricamento – considerando a integração social cognitiva sem perder a poiesis –, de considerar cognição como criação. (PIMENTEL, 2016, p. 44).

Vale ressaltar que a aproximação com Arte na Educação Infantil pode se tornar ainda mais rica se transcender os espaços da sala de aula. Assim sendo, é possível estabelecer o contato da criança com Arte por meio de saídas a campo, como visitas a museus, exposições de artes e eventos diversificados que propiciem Arte e Cultura.

Caso seja possível contar com a presença de artistas locais para conversar com as crianças e/ou realizar alguma atividade artística/oficina no centro de educação infantil ou fora dele, estas experiências devem ser privilegiadas, já que para muitas crianças o universo da arte e o mundo real dos artistas é algo distante e desconhecido.

² Artes visuais, dança, música, teatro

Na educação infantil, as atividades no que concerne ao ensino da Arte (e em todas as áreas de conhecimento) precisam ter significação, com objetivos e propostas definidas, neste sentido, a Abordagem Triangular é potente para dar nova significação às práticas educativas em torno do ensino da Arte para as crianças.

Assim sendo, diante de todas essas questões, é muito importante atribuir experiências formativas para trabalhar com as crianças na educação infantil, as quais podem se tornar potentes a partir da Abordagem Triangular, construídos a partir de um planejamento pautado nos conceitos de fazer, ler e contextualizar, priorizando os processos de leitura e releitura, oportunizando momentos significativos na vida da criança, que vão contribuir em seu desenvolvimento pessoal e coletivo por meio da experimentação e da ludicidade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve o intuito de refazer a trajetória do ensino da Arte no Brasil, desde a promulgação da LDB 5.692/71, como também destacar pontos importantes no que se referem à inserção da arte no currículo escolar, tanto do ponto de vista legal, quanto do ponto de vista pedagógico.

Conclui-se que o ensino da Arte, constituído como direito da criança, constados nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), partem do referente de que as atividades educativas em torno a Arte devem proporcionar às crianças vivências lúdicas e que consideram a especificidade da educação infantil e da infância.

Do estudo desenvolvido foi possível constatar que o ensino da Arte é potente para o desenvolvimento, aprendizagem e construção pessoal e estética da criança e que as experiências formativas em torno da Abordagem Triangular contribuem neste processo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Abordagem Triangular: Bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014. Disponível em: <www.bdtf.ufpe.br/handle/123456789/12994> Acesso em: 02 mar. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e contas futuras. **Estud. av.**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141989000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Ana Mae Barbosa. Convergências entre políticas públicas e privadas na História do Ensino das Artes no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 26., 2016, Boa Vista. **Anais...** Boa Vista, nov. 2016. Disponível em: <<http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1505668027.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 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 União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.287 de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.278 de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 maio 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL/MEC/DCNEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. Disponível em: <<http://faeb.com.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Formação de professores de arte no Brasil: sentidos, consensos e dissensos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., SEMINÁRIO DE ESTRATÉGIAS E AÇÕES MULTIDISCIPLINARES, 3., ENCONTRO DE EGRESSOS E EGRESSAS DO PPGED, 2., 2016, Joaçaba. **Anais...** Joaçaba: Unoesc, 2016. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/VColoquio_2016.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Os embates em torno da consolidação da Arte enquanto área de conhecimento no currículo escolar brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., 2017. **Anais...** 28 a 31 de agosto de 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23393_11695.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Periódicos Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **Zero-a-Seis**, Florianópolis, maio 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p46>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. A Cognição Imaginativa como projeto de formação do professor@artista. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 26., 2016, Boa Vista. **Anais...** Boa Vista, nov. 2016. Disponível em: <<http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1505668027.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2018.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 241-254, ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639849%3E.%20Acesso%20em%3A%2029%20dez.%202017>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As reformas educacionais e o ensino de artes. **Revista Cocar Belém**, dez. 2011. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/197/171>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

A DANÇA ENQUANTO ELEMENTO FORMATIVO: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA ABORDAGEM TRIANGULAR

Larissa Silveira da Silva

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória
larissasilveira21@hotmail.com

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca da dança na Educação Infantil tendo como perspectiva formativa a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Neste sentido, o presente estudo adota como objetivo geral investigar caminhos teórico-didáticos que se apropriem da dança como elemento formativo na Educação Infantil. Metodologicamente o estudo adota os moldes da pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo. A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos encontra-se inserida no campo da Educação. Do estudo desenvolvido foi possível constatar que o ensino da dança é um elemento formativo importante para o desenvolvimento da criança e que os fundamentos teóricos e práticos da Abordagem Triangular contribuem para a consolidação desta aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Dança. Abordagem Triangular.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca da dança na Educação Infantil tendo como perspectiva formativa a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

De acordo com as DCNEI o princípio formativo da educação infantil fundamenta-se na relação entre o educar e o cuidar de modo indissociável, sendo tais aspectos formativos articulados com o eixo das interações e brincadeiras (BRASIL, 2010).

Na educação infantil, considerando-se as especificidades da infância, é importante que as experiências em torno da aprendizagem sejam trabalhadas de forma dinâmica, lúdica e prazerosa. Tendo em vista que a dança consiste em um conteúdo curricular importante para o desenvolvimento pleno da criança é que se desenvolve a presente pesquisa no sentido de evidenciar as potencialidades da dança como elemento formativo na educação infantil.

Marques (2003) reconhece o ensino da arte, e, mais especificamente o ensino dança como forma de conhecimento defendendo o necessário distanciamento das concepções que se restringem a compreender a dança como lazer e/ou recreação. Em seu ideário a autora promove uma teorização acerca das práticas em torno do ensino

da dança que se apresentam no cotidiano da educação infantil e em que medida se aproximam ou se distanciam de tais concepções.

Neste sentido, o presente estudo adota como objetivo geral investigar caminhos teórico-didáticos que se apropriem da dança como elemento formativo na Educação Infantil. E, apresenta como objetivos específicos: a) Analisar as especificidades do ensino na infantil na Educação Infantil, b) Desenvolver um quadro teórico acerca da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa; e, c) Apresentar encaminhamentos didáticos metodológicos em torno do ensino da dança na educação infantil.

Metodologicamente o estudo adota os moldes da pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo. No entendimento de Gil (2010, p. 50) a “[...] pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos encontra-se inserida no campo da Educação, mais especificamente no eixo temático da Arte-Educação, estando amparada em autores da bibliografia especializada com especial destaque para Marques (2003, 2011), Dias e Nicolau (2003), entre outros.

Inicialmente o presente estudo apresenta uma discussão teórica em torno das especificidades do ensino na educação infantil, reconhecendo a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e o eixo formativo das interações e brincadeiras como referentes para se pensar as práticas pedagógicas nesta etapa de ensino. Em seguida, apresenta a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e suas perspectivas formativas em torno do ensino da Arte. Por fim, propõe encaminhamentos didático-metodológicos acerca das experiências em torno do ensino da dança na educação infantil tendo como fundamento teórico e prático a Abordagem Triangular.

Do estudo desenvolvido foi possível constatar que a dança é um elemento formativo importante para o desenvolvimento da aprendizagem da criança e que os fundamentos teóricos e práticos da Abordagem Triangular contribuem para a consolidação desta aprendizagem.

AS ESPECIFICIDADES DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É na primeira etapa da Educação Básica, que a criança desenvolve seus primeiros conhecimentos em seus aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais. De acordo com Dias e Nicolau (2003), o movimento é indispensável na vida da criança, pois desde que está na barriga da mãe, existe esta ação. Neste sentido, a relação entre corpo e mente tem um papel fundamental na Educação Infantil, pois é por meio desta que a criança desenvolve suas aprendizagens motoras e de compreensão de si e do mundo.

De modo geral, a maioria das atividades da educação infantil estão interligadas com as atividades desenvolvidas na rotina das crianças a partir das interações e brincadeiras, envolvendo movimentos, jogos, brinquedos, danças e músicas. Segundo Carbonera e Carbonera (2008, p. 17):

Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos na vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra, etc.

Ou seja, a dança está interligada aos movimentos do corpo com a mente. Ela é uma área de conhecimento que expressa os nossos sentimentos, emoções, angustias, medos, alegrias, entre outros, por meio dos gestos que o nosso corpo produz:

As experiências de nosso corpo construirão a nossa existência, darão significados a nossos projetos e ao conjunto de processos vividos. Experiências de um corpo pensamento, de um corpo arte, de um corpo que dança. De um corpo singular e universal, por consequência de suas experiências e de seus projetos. (ROSA, 2008, p. 67).

A dança é uma das áreas de conhecimento que compõe a Arte¹ e compreende o corpo como um elemento de comunicação e expressão:

[...] a Dança se constitui numa forma única e especial de expressão através do movimento, do espaço (luz, figurino, cenário) e do som. O corpo é comunicação, com suas inúmeras possibilidades, nuances de posturas, gesticulação e movimentação pelo espaço. A Dança, enquanto forma livre de expressão individual e coletiva, permite a cada sujeito utilizar seus movimentos da maneira que lhe for mais expressiva, com intuítos diferentes, seja para celebrar, interagir, indagar, no exercício de construção do autoconhecimento, através da percepção, da colaboração e do respeito às diferenças. A Dança é uma forma de expressar, fundamentalmente, a subjetividade. (QUEIROZ, 2013, p. 37).

A partir deste entendimento, a dança como elemento formativo é de suma importância, pois, possibilita o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com as DCNEI (2010, p. 81), o “[...] atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação.”

No entanto, em que pese a declaração do direito à educação infantil presente na Constituição desde 1988, o reconhecimento da educação infantil enquanto etapa constitutiva da educação básica ocorre somente no ano de 1996 a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional n. 9.394. (BRASIL, 1996)

As DCNEI (2010, p. 97) ressignificam o conceito de infância. Nesta perspectiva, a partir da exatidão das diretrizes a criança é reconhecida como um sujeito histórico e de direitos. Sujeito que ao interagir e se relacionar “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.”

Ou seja, é na educação infantil, primeira etapa da educação básica que a criança vai construir sua identidade e desenvolver-se como um ser culturalmente crítico perante a sociedade.

Considerando a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e os preceitos das DCNEI (2010) as propostas pedagógicas para o ensino infantil são elaboradas por cada instituição de ensino a partir do princípio indissociável entre o cuidar e educar:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2010, p. 89).

Neste sentido, o cuidar e o educar são apresentados pelas DCNEI (2010) de modo indissociável na Educação Infantil a partir da compreensão de que ambos contribuem no processo de aprendizagem. É, portanto, por meio do cuidado e da educação que a criança desenvolverá a construção do conhecimento.

¹ As áreas de conhecimento que compõem a Arte são: as artes visuais, a dança, a música e o teatro.

Na educação infantil, as interações e brincadeiras se constituem como eixo formativo, além disso, é importante que se preservem os princípios éticos, políticos e estéticos:

a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...] b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática [...] c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 87-88).

As DCNEI (2010, p. 98) garantem ainda que a criança vivencie experiências formativas em torno de diferentes conhecimentos, desenvolvendo aprendizagens e o ser cultural:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

No que tange ao ensino na educação infantil, é fundamental garantir a organização de um espaço, tempo e materiais para as crianças, assegurando uma educação integradora, nas dimensões afetivas, motoras, sociocultural, ética.

As DCNEI (2010, p. 99) asseguram que as propostas curriculares das instituições de educação infantil garantam “[...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura [...]”

A dança enquanto eixo formativo da educação integral da criança e enquanto área de conhecimento da Arte possibilita experiências sensoriais, corporais e expressivas, promovendo a movimentação, ritmo e individualidade de cada criança.

A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO PERSPECTIVA FORMATIVA PARA O ENSINO DANÇA

A Abordagem Triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa com finalidade epistemológica buscando ressignificar a práxis na Arte-Educação (AZEVEDO, 2014). Ana Mae Barbosa enuncia em suas teorizações que nunca teve a pretensão de criar uma metodologia ou uma receita pronta para ensinar Arte como comumente costuma-se pensar. Por este motivo a Abordagem Triangular foi renomeada ao longo de sua consolidação visando se afastar desta compreensão.

Inicialmente a Abordagem Triangular foi nomeada como Metodologia Triangular, depois foi renomeada como Proposta Triangular buscando se afastar da ideia de encaminhamento pedagógico com fim propositivo. Por fim, com a mesma finalidade, passa a chamar-se Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais (AZEVEDO, 2015).

A mudança na nomenclatura revela, portanto, a preocupação da autora em não apresentar a Abordagem Triangular como uma receita pronta a ser seguida. No entendimento de Silva e Lampert (2017, p. 3) a Abordagem Triangular:

[...] não se trata de um modelo ou método, mas corresponde aos modos como se aprende, e que, por metodologia, entende-se o que cada professor realiza como ação em suas aulas e práticas de ensino e não como vinculação teórica — até porque vinculações teóricas mudam, são mescladas e alteradas de acordo com o contexto no qual estamos.

A Abordagem Triangular tem como marco inicial de sua história o festival de inverno em Campos do Jordão-SP ocorrido em 1983, que tinha como objetivo ir além das imagens canonizadas da história da Arte.

Segunda Silva e Lampert (2017) a Abordagem Triangular foi colocada em prática no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Na época, Ana Mae Barbosa era a diretora do Museu e teve a oportunidade de atuar juntamente com o projeto Arte na Escola, na época, coordenado pelas professoras Analice Dutra Pilar e Denyse Vieira.

A Abordagem Triangular é uma teoria que permite articular a leitura, a contextualização e o fazer artístico. Na perspectiva de Silva e Lampert (2017, p. 3) a Abordagem Triangular:

[...] se referiu à melhoria do ensino de arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural.

Dentro dessa concepção, a leitura consiste na decodificação da obra da arte. No entendimento de Barbosa (2012, p. 32) a leitura “[...] sugere uma interpretação para a qual colaboram a gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador [...]”

A contextualização, na concepção de Barbosa (2012) refere-se à aproximação com o contexto de criação da obra. No entendimento da autora, porém, a contextualização não se limita ao momento histórico de criação da obra e/ou aos dados biográficos do artista, pelo contrário, o pretendido ao colocar a obra em contexto é “[...] produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista.” (BARBOSA, 2012, p. 34).

O fazer artístico, é basicamente, “[...] o momento que institui o conhecimento.” (LOSADA, 2010, p. 245). Nesta perspectiva, o fazer artístico, portanto, reconhece o sujeito como produtor de cultura e arte.

Barbosa (2012, p. 36) ao sistematizar a Abordagem Triangular para o contexto educacional tinha como pressuposto a organização de um novo currículo. Um currículo que proporcionasse experiências formativas em torno do ensino da Arte a partir do fazer, ler/analisar e contextualizar. Nesta perspectiva, o currículo:

[...] estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e a sua contribuição específica para a cultura.

Os fundamentos da Abordagem Triangular abrem vários caminhos para se trabalhar Arte/Educação, articulando as ações do ler/contextualiza/fazer, ou seja, as etapas da Abordagem Triangular as quais “[...] se correlacionam e se complementam, logo, não devem ser trabalhadas isoladamente, do mesmo modo, que não devem ser trabalhadas a partir de uma lógica linear que segue etapa após etapa.” (JAKIMIU, 2016, p. 7).

Considerando as múltiplas possibilidades da Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa (2004) desmonta a representação do triângulo e passa a apresentar a estrutura da Abordagem Triangular representada pela ideia de zigzag, pois tanto a contextualização, a leitura e o fazer podem ser articulados de várias maneiras, disponibilizando caminhos diferentes para os professores.

Neste sentido, a Abordagem Triangular é de suma importância na aprendizagem das crianças, pois oferece subsídios teóricos e práticos aos professores para ensinar Arte/Educação reconhecendo o aluno com leitor e criador.

CAMINHOS PARA PROMOVER EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Marques (2011) a dança no contexto da educação infantil raramente encontra espaço nos processos educativos e quando esta aparece está vinculada à espetáculos ou atividades de comemoração, muitas vezes vinculadas às datas comemorativas.

Neste sentido, a atitude mais comum do educador infantil diante de uma data comemorativa, é escolher uma música, fazer uma coreografia e utilizar tempos de aprendizagem curricular com exaustivos ensaios para que as crianças se apresentem para os familiares, muitas vezes, com vestimentas desconfortáveis.

Portanto, é preciso superar o senso comum de que o ensino de dança se restringe a coreografias pré-determinadas e que se limitam à momentos pontuais e reconhecer a dança como elemento formativo que tem um significado/sentido na construção do conhecimento e na formação da criança.

Tomazzetti e Palauro (2016) observam em suas teorizações que a organização do currículo na educação infantil, na maioria das vezes, é pautada nas datas comemorativas, não só no que se refere ao ensino da dança, mas, também em todas as áreas de conhecimento.

No entendimento de Tomazzetti e Palauro (2016) as datas comemorativas não são o currículo da educação infantil e possuem muitas limitações se apresentadas esvaziadas de sentido. Cenário que não se diferencia do contexto das escolas:

Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida, a semana santa, depois, a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, semana do índio, etc., semana da asa... e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais, são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las. (SAVIANI, 2015, p. 289).

A perspectiva teórica defendida por Saviani (2015, p. 289) reitera a importância da tomada de consciência crítica em torno daquilo que é escolhido para ser ensinado e que “[...] o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola.”

Neste sentido, buscando transcender as práticas formativas que se restringem às datas comemorativas na educação formal, é fundamental “[...] pensarmos na dança como área de conhecimento, como linguagem, ou se formos até mesmo pensar num papel diferenciado para a dança dentro da escola, no currículo [...]” (MARQUES, 2011, p. 1).

Compreender as habilidades do corpo através da dança é pensar que o corpo fala sobre si mesmo, que o corpo, por suas habilidades, constrói um fazer que especialize seu potencial, é entender que o corpo que dança habita o mundo e o espaço, que ele mesmo é capaz de construir o seu repertório para realizar habilidades específicas que o tornem mais apto à ação. (ROSA, 2008, p. 68).

Além disso, de acordo com Marques (2003, p. 17) é recorrente o entendimento da dança como um meio para alcançar um determinado fim, que não necessariamente dialoga com os elementos estruturantes da dança, e, portanto, acabam por não reconhecê-la como área de conhecimento. De acordo com a autora ainda são predominantes os discursos de muitos professores que a dança:

[...] é «bom para relaxar», «para soltar as emoções», «expressar-se espontaneamente» e não são poucos os diretores(as) que querem atividades de dança na escola para «conter a agressividade» ou «acalmar» os alunos(as). Ou seja, a dança torna-se um ótimo recurso para «se esquecer dos problemas» (esfriar a cabeça) e, para usar um termo em voga, «prevenir contra o stress». Do mesmo modo, ainda são constantes os trabalhos com dança que servem somente ao propósito de «trabalhar a coordenação motora» e «ter experiências concretas» nas outras áreas do conhecimento [...] (MARQUES, 2003, p. 23).

Quando se parte do pressuposto de uma proposta que se apropria da dança como elemento formativo, importa considerar o perfil do professor na educação infantil. Sendo o professor, uma constante referência formativa para a criança o mesmo precisa se constituir como um ser dançante e brincante, caso contrário, não conseguirá ofertar experiências ricas e lúdicas em torno dança.

Além disso, o professor precisa atuar como mediador propondo intervenções assertivas e de qualidade que integrem teoria e prática possibilitando a construção do conhecimento por parte das crianças:

[...] o professor precisa observar o novo, conectar-se aos conhecimentos científicos e os que fazem parte da realidade das crianças para evidenciar sua função de articulador, mediador e intermediário nas ações das crianças para que se concretize o processo de construção de conhecimentos. (TOMAZZETTI; PALAURO, 2016, p. 162).

O professor é a peça chave na educação infantil, é a partir dele que as crianças têm a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem de qualidade. Portanto, a partir desta perspectiva, os docentes assumem a função de mediar o conceito de dança nas instituições de ensino.

Importa indicar a necessidade de se estabelecer um olhar mais crítico para reconhecer a dança de modo diferente do tradicional dentro das instituições, pois é a partir desse pensamento diferenciado que podemos mudar esse conceito de dança na educação, valorizando assim o seu real papel na formação das crianças. Neste sentido, é importante que sejam ofertadas vivências significativas, lúdicas e ricas em torno da dança e que a dança seja “[...] compreendida, desconstruída e transformada, pois é forma de conhecimento [...]” (MARQUES, 2008, p. 50).

No entendimento da autora, a dança precisa passar por “[...] reconstrução, releitura e transformação para que a escola cumpra seu papel no projeto social a que se propõe [...]” (MARQUES, 2008, p. 50).

A partir desta perspectiva, a Abordagem Triangular e seus fundamentos teóricos e práticos se constituem como importantes encaminhamentos didático-metodológicos para a apropriação da dança como elemento formativo, pois, transcendem as práticas mecânicas e/ou fragmentadas e permitem conhecer, vivenciar, experimentar e criar dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo parte-se do pressuposto de que a dança é um elemento formativo no currículo da Educação Infantil. As DCNEI têm como função, apontar os direitos dos alunos, garantindo-lhes uma educação de qualidade na educação básica. No currículo da Educação Infantil, no contexto das aprendizagens a serem vivenciadas pela criança estão a Arte e a dança como eixo integrador.

A Abordagem Triangular ao proporcionar a vivência plena da criança com Arte, articulando a vivência, a leitura e a contextualização, ressignifica as práticas educativas.

Neste sentido, do estudo desenvolvido foi possível constatar que os fundamentos teóricos e práticos da Abordagem Triangular contribuem para a consolidação da aprendizagem do ensino da dança na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. 2014. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <www.bdt.d.ufpe.br/handle/123456789/12994>. Acesso em: 08 abr. 2018.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Do Triângulo ao Zig-Zag**. Entrevista concedida ao Tempestade Comunicação. 26 out. 2004.. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/appbb/portal/hs/anv/EntrevistasDet.jsp?&Entrevista.codigo=437>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARBONERA, Daniele; CARBONERA, Sergio. Antonio. **A importância da dança no contexto escolar**. Monografia—Instituto de estudos avançados e pós-graduação, Faculdade Iguazu: Cascavel, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/DANCA_ESCOLA.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Lucia Machado (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Formação de professores de arte no Brasil: sentidos, consensos e dissensos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., SEMINÁRIO DE ESTRATÉGIAS E AÇÕES MULTIDISCIPLINARES, 3., ENCONTRO DE EGRESSOS E EGRESSAS DO PPGED, 2., 2016, Joaçaba. **Anais...** Joaçaba: Unoesc, 2016. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/VColoquio_2016.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

LOSADA, Terezinha. O Contextualizar e o conhecer: uma abordagem semiótica. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel Azevedo. **A dança no currículo**. Diretora da Caleidos Cia. de Dança, 2011. Salto para o Futuro - Acervo - TV Escola. Disponível em: <<http://tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid...?idInterview=8514>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

MARQUES, Isabel Azevedo. Educação e cultura: reflexões sobre a dança na cidade. In: XAVIER, J.; MEYER, S.; TORRES, V. (Org.). **Coleção dança cênica**: pesquisas em dança. Joinville: Letradágua, 2008. v. 1.

QUEIROZ, Flávia Castagno. **A dança na educação infantil a partir da escuta das crianças**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2013/flavia_castagno_queiroz.PDF>. Acesso em: 08 abr. 2018.

ROSA, Luciana. Uma Experiência Fenomenológica: o corpo que dança. In: XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera. (Org.). **Coleção Dança Cênica**: pesquisas em dança: volume I. Joinville: Letradágua, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <<http://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>> Acesso em: 08 abr. 2018.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**, v. 5, n. 1, p. 88-95, 2017. Disponível em: <repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; PALAURO, Marisa de Mattos. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa**, Sorocaba, 2016. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

A ESCUTA SENSÍVEL COMO PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS DE INCLUSÃO

Ariane Berri Riegel

Secretaria de Educação – Massaranduba/SC
ariane.br@bol.com.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

Este artigo tem como ponto de partida a escuta sensível dos professores de inclusão na rede municipal de ensino de Massaranduba/SC sobre o relato de experiências das mães de alunos com deficiência. O objetivo é estreitar o vínculo entre o professor e a família e transformar algumas concepções dos professores em relação ao ensino e aprendizagem. A estratégia consiste em convidar uma mãe de aluno com deficiência para dialogar nos encontros do Segundo Professor. A proposta mostra como as falas das mães colaboram na aproximação entre o educar institucional e o educar familiar além de contribuir para um olhar mais profundo sobre as potencialidades dos alunos com deficiência. **Palavras-chave:** Família. Escola. Educação Especial. Relatos.

INTRODUÇÃO

Ouvir é muito mais que escutar as palavras que ecoam no ar. Ouvir atentamente as palavras, as expressões e até aquilo que não foi dito, proporciona uma compreensão maior da experiência que a pessoa relatora quer expressar. Porque o ouvir atento e sensível vai além dos ouvidos, chega ao coração. Com esse ponto de partida (ouvir) e ponto de chegada (chegar ao coração), várias mães de crianças com deficiência – estudantes da rede regular de ensino do município de Massaranduba – foram convidadas a relatar sobre suas experiências de vida a um grupo de professores que acompanham esses alunos no dia-a-dia da escola.

Esse grupo de profissionais, denominado Segundo Professor (passa a denominar-se Profissional de Apoio Escolar no ano de 2018), reúnem-se mensalmente para estudo, pesquisa, formação e orientações repassadas pela Coordenadora de Educação Especial, psicóloga e fonoaudióloga do município de Massaranduba/SC, além de possibilitar espaços para trocas de ideias e de sentimentos entre estes profissionais, momentos importantes para a atividade profissional deste grupo. Desde o ano de 2012 estes encontros vêm sendo redimensionados de acordo com a necessidade do grupo ou da secretaria de educação, porém este movimento refere-se mais especificamente a legislação, estratégias pedagógicas, formações pontuais, avaliação, leitura de livros.

Percebendo a importância de o Segundo Professor direcionar um olhar sobre a outra face do educar (a família), a proposta de convidar as mães de alunos com deficiência para compartilhar suas experiências vem complementar os encontros. O objetivo do falar (das mães) e do ouvir (dos professores) era que ambos se conhecessem de forma mais profunda, estreitando o vínculo entre escola e família e, principalmente, “olhar” a situação de cada mãe, de cada família, de cada aluno, com outros olhos. “Olhar” com outros olhos os caminhos percorridos desde o nascimento daquele aluno, as expectativas da família em relação ao seu nascimento; estar ciente das idas e vindas às consultas aos especialistas, perceber certas inseguranças, algumas certezas e os apoios que estas mães recebem. Fazer com que esses olhares e essas escutas carregadas de sentimentos transformem certas concepções e pontos de vista que (provavelmente) professores têm em relação a algumas situações que acontecem na escola.

Assim, se insere a escuta sensível como perspectiva de construção da relação família-escola na educação de alunos de inclusão.

UM PONTO DE PARTIDA: A PERSPECTIVA DA FALA E DA ESCUTA

A família e a escola são os principais pontos de sustentação de um indivíduo, sendo a família a primeira instituição no qual a criança é inserida no universo sociocultural, seguida da escola. Ambas contribuem para a educação do indivíduo, garantida já na própria LDB - art. 2º. que prescreve a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.¹

Essas duas instituições, escola e família, possuem interesses em comum, mas sua forma de fazer educação diferencia-se. No seio familiar, os filhos nascem e se educam entre vínculos diversos que os ajudam a se constituir como cidadãos, adquirindo (ou almejando-se adquirir) virtudes propícias para que a educação se desenvolva, como honestidade, bondade, paciência, responsabilidade, disciplina, entre outras. Nessa perspectiva, os valores que se cultuam num lar vão constituindo o ser em desenvolvimento, inclusive vão sendo retomados e inseridos no ambiente escolar.

O cuidado que os pais têm em relação aos filhos refere-se de forma mais intensa no desenvolvimento biológico, cronológico, preocupações com a saúde, bem-estar, alimentação e isso deduz visitas ao pediatra, dentista ou outro especialista, a atenção às vacinas, alimentação adequada para cada faixa etária, passeios em segurança, etc. Preservar e proteger o filho são instintos que dizem respeito ao papel de pai, mãe ou responsável pelo crescimento e desenvolvimento daquele indivíduo. Chamo aqui de **educar familiar**.

Na instituição escolar, reserva-se o dever de ensinar o conhecimento formal ao aluno, instrumentalizá-lo para resolver problemas, ampliar e compreender conceitos, cultuando ainda as virtudes já construídas em âmbito familiar.

Em um ambiente escolar o cuidado e o zelo direcionam-se mais intensamente pela informação, compreensão de conceitos. A preocupação acontece na maneira de ensinar, nas estratégias diversas aplicadas em sala de aula como possibilidade de melhor compreensão do conteúdo, na intenção do currículo tornar-se prático, funcional e real ao aluno. Ensiná-lo o conhecimento científico bem como a convivência em sociedade de maneira ativa, colaborativa e consciente também são atitudes que condizem com os profissionais da educação, responsáveis pelo desenvolvimento deste cidadão. Conceituo aqui como **educar institucional**.

Pode-se dizer então que, ao ingressar na escola, o indivíduo vem de um ambiente cujo propósito mais intenso é zelar pela sua vida e seu bem-estar e na escola insere-se num ambiente cuja responsabilidade maior é a promoção de sua aprendizagem. Portanto tanto a família quanto a escola tem papeis importantes e até semelhantes

¹ Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

quando o objetivo se torna: **educar**. Porém, cada uma em seu contexto. É fato que, se família e escola atuarem de forma colaborativa, teremos um **educar mais pleno!**

METODOLOGIA

Estabelecendo-se correlações com o que se salientou acima, buscou-se uma conexão maior entre a família e os profissionais que acompanhavam os alunos inclusos² na rede municipal de ensino no município de Massaranduba no ano de 2017. Como havia uma proposta de encontros mensais dos segundos professores³ acontecendo na rede desde o ano 2012, esse poderia ser o momento oportuno para que aqueles que lidam com a aprendizagem do aluno (professor) compreendessem os propósitos daqueles que zelam pelo cuidado com o filho (família), neste caso em especial, as mães. Piaget (apud SOUZA, 2007, p. 50) salientou em seus estudos que essa conexão resulta em uma ajuda recíproca, ambos refletindo melhores atuações no desenvolvimento do filho/aluno e tornando-se mais cúmplices nesse processo. Assim, tem-se que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...]

Escola e família contribuem para a formação da criança, tornam-se responsáveis pelo desenvolvimento dela. Ambas as instituições possuem interesses em comum no que se refere ao desenvolvimento do educando/filho o que torna mais necessário o envolvimento e a aproximação entre elas. A ação de trazer as mães até a presença dos profissionais da educação (educação especial) torna concreta esta teoria.

A proposta de convidar uma mãe a cada encontro mencionado teve o intuito primeiro de ouvir as “falas das mães” dos alunos-foco dos encontros; dar-lhe oportunidade de conversar, dialogar com quem **educa** seu filho em sentido político-cognitivo e, ainda, aproximar (física e afetivamente) mãe e professor, ou seja, a construção da relação família-escola na educação de alunos da inclusão sob a perspectiva da escuta sensível. O objetivo era simples, porém, profundo. E deu-se início então a ação propriamente em si.

O espaço de encontro foi (re)construído num processo dinâmico: a cada mês era convidada uma mãe de um aluno com deficiência para relatar, conversar, dialogar de maneira que lhe sentisse bem sobre a história de vida do seu filho; os caminhos por elas já traçados de antemão e os caminhos realmente percorridos, os sonhos projetados e os (re) conduzidos, um pouco dos minutos, horas, meses e anos marcantes na sua trajetória de vida enquanto mãe e na trajetória de vida do filho, enfim, tudo aquilo que considerassem propício mencionar ao grupo de profissionais ali presentes.

O momento era único, o ambiente era acolhedor, as pessoas estavam ali simplesmente para acolher as falas que estavam por vir. Nada era pré-estabelecido, ou seja, não havia “ajustes”, combinados, programações para o relato nem mesmo para o tempo, havia apenas o momento, a espontaneidade, a naturalidade e o sentir-se bem. Havia, de um lado, o cuidado das palavras... e do outro, dos ouvidos. Como sustenta Crestani (2014, p. 53):

² Alunos inclusos, nesse contexto, são alunos com deficiência acompanhados por um profissional em sala de aula.

³ Segundo professor: nome dado ao profissional que acompanha o aluno com deficiência em sala de aula. Os “encontros de segundo professor” acontecem mensalmente no município desde 2012, acompanhados por uma psicóloga, uma fonoaudióloga e Coordenadora da Educação Especial do município.

O cultivo do cuidado dá atenção ao silêncio [...]. Há silêncio fecundo e silêncio estéril. Este, quando se expressa impensadamente, não prima pela justeza e propriedade, nem impressiona pela profundidade porque vem eivado de ressentimento e desejos desumanizantes. Em contrapartida, o silêncio produtivo fecunda palavras verdadeiras e sábias, além de estar inteiramente voltado para a melhoria do mundo das relações.

E o silêncio atento, pautado numa escuta sensível dos professores tornou-se supremo valor, pois as palavras proferidas por uma mãe/mulher/heroína não eram apenas falas, mas vidas sendo projetadas. E quem as ouvia não eram ouvidos apenas, eram corações. E nesse “coração ouvinte” houve a construção relacional de uma das mais belas capacidades humanas: a empatia. Ouvir com o coração permite colocar-se no lugar do outro, perceber detalhes que fazem a diferença na concepção do **educar**. Permite transformações. Como afirma Krznaric (2015, p. 09) a empatia, de fato, tem o poder tanto de transformar nossas vidas quanto de promover profundas mudanças sociais. A empatia pode gerar uma revolução nas relações humanas. Educação e aprendizagem dão-se nas relações, sobretudo humanas; então, na relação escola-família (relações humanas) é possível desencadear revoluções através da empatia.

Nesse movimento de falas e de escutas, a palavra *revolução* pode não significar mudanças profundas ou radicais, transformação social, movimentos sociais e outros complementos que constitui o próprio dicionário.⁴ Pode-se conceber aqui *revolução* “apenas” como sensibilidade para o outro, reflexão sobre a prática, mudança interior, percepções e compreensões despertadas para o processo de ensino e aprendizagem ou mesmo para as relações entre seus pares. É sentir, através do silêncio profundo mencionado por Crestani, a melhoria do mundo das relações. É colocar-se no lugar do outro, no sentimento do outro, na posição do outro. Olhar para si e ver o seu próprio lugar, seu próprio sentimento e sua própria posição. Neste ínterim, estar aberto a “pequenas” revoluções.

AS NARRATIVAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE CRIANÇAS: DESENHOS DE UM PROCESSO

Resgatar o passado... O relato trazido por uma mãe permite resgatar e compartilhar uma história, um sonho, uma trajetória de vida. Uma história foi revelada. Uma vida foi compartilhada, tornando-se coletiva quando permite que outros transitem por ela. Num simples relato, muitas vidas.

Quando eu estava grávida de 38,5 o D. teve um rompimento de uma veia na cabeça onde tivemos que fazer uma cesariana uma semana antes do prazo previsto. Assim que ele nasceu foi visto que ele tinha dois coágulos de sangue na cabeça dentro dos ventrículos, onde que com um dia de vida foi feita a primeira cirurgia e com 7 dias foi feita a outra pra tirar o coágulo. O médico nos disse que iria ficar sequelas que por sua vez teve hemiparesia do lado esquerdo do corpo e um atraso na parte cérebro. Aí com três meses de vida começamos a fazer fisioterapia e mais tarde o D. começou acompanhamento de fisioterapia, fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional, Estimulação.⁵

No relato, em especial neste relato, muitas vidas e sentimentos afloram. Portanto, garantir que o relato seja presencial, que a mãe esteja junto às professoras, permite ainda mais “sentir” as palavras, observar as expressões, sofrer, angustiar-se, vibrar junto a ela: “Se existisse um remédio para dar ao meu filho e o transformasse em uma pessoa sem autismo, eu não daria. Eu o amo do jeitinho que ele é pra mim”⁶ e perceber o quanto esse filho é amado e seu amor de mãe a torna incansável defensora da vida e do que é melhor para seu filho: “E como falo: faço o que for

⁴ Dicionário Michaelis on-line.

⁵ Mãe do aluno D.

⁶ Mãe do aluno G. em seu relato durante um encontro de segundo professor no ano anterior.

preciso para ver ele sempre bem e melhor.⁷ Percebe-se o amor incondicional da mãe para o filho, a preocupação pelo seu bem-estar, pela sua condição humana. E condição humana não modificada, caso fosse possível. É compreensível as inseguranças iniciais, as lutas diárias, as informações desconhecidas que precisam se tornar conhecidas. Mas o que prevalece é o amor ao filho, do jeito verdadeiro que é, com evidências do sentimento profundo do amor da mãe para com o filho independente das influências e interferências sofridas no decorrer da história.

Aceitar os desafios, lutar pelo desenvolvimento de seu filho e assumir, enquanto mãe, pessoa forte e perfeita para aquela criança, fez parte do repertório de enunciados: “Ela foi feita pra mim.”⁸ Isso retrata o quanto a figura de mãe assume a sua responsabilidade e a capacidade em amar esta criança. Essa última frase foi pronunciada pela mãe da aluna S. e, após o depoimento desta mãe, uma das professoras que estava ali presente, deixou registrado: “Abençoados os pais que tem FILHOS ESPECIAIS... eles (os filhos) têm muito a nos ensinar.”⁹

O Olhar desta professora para a narrativa da mãe a fez perceber que filhos especiais têm muito mais a nos ensinar do que talvez a sociedade ensinar a ele. É possível que esta professora tivesse estabelecido outras formas de olhar e pensar os filhos com deficiência antes de ouvir o relato desta mãe. Julgamentos muitas vezes “comuns” entre professores ou outras pessoas quando dizem respeito a uma família que tem um filho “especial”. Neste momento de escuta, a professora pôde visualizar ensinamentos que vão além do conteúdo em sala de aula, perpassam pelas emoções e atitudes. A relação entre mãe e filho desencadeia aprendizagens e pressupõe, no relato apresentado pela professora, atitudes de persistência entre eles.

Ficou evidente que ela (mãe) nunca deixou de acreditar no potencial que a menina S. tinha a desenvolver e que sua luta não seria fácil. Não permitiu que o preconceito e o rótulo (TDAH e autismo) a fizesse desanimar nesta caminhada para que sua filha fosse feliz. Sua disposição para enfrentar os inúmeros desafios em relação à aprendizagem foi notável e muito contagiante, fazendo-nos crescer como seres humanos e profissionais da Educação.¹⁰

A professora percebe, em seu depoimento, que o diagnóstico ainda é causa de preconceito e rotula uma criança, mas vê a força desta mãe em superar estas situações além de outras encontradas em sua trajetória de vida.

O relato oral trazido por estas mães diante de um grupo de profissionais de educação permite a elas revisitarem seu passado, “senti-lo” novamente e deixá-lo vivo a este grupo. Além disso, o depoimento convida o grupo a fazer parte do processo do resgate ao passado e nesse movimento a história de vida passa a ser coletiva na medida em que as Segundas Professoras transitam por ela. Novamente se destaca, neste momento, a possibilidade da empatia, do olhar para si mesmo e para o outro.

Entender o presente... A escuta atenta proporcionou: a) compreender o percurso percorrido pela família até chegar ao diagnóstico (*teve hemiparesia do lado esquerdo do corpo e um atraso na parte do cérebro*); b) perceber as causas de algumas dificuldades e/ou deficiências durante crescimento da criança (*o médico nos disse que iria ficar sequelas*); c) contemplar o desenvolvimento do aluno (*aos três meses de vida começamos a fazer fisioterapia e mais tarde o D. começou acompanhamento de fisioterapia, fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional, Estimulação*); d) perceber que as dificuldades apresentadas nesse momento pelo aluno são superações de condições passadas. Passa-se a “olhar” as dificuldades como superações. Algumas expressões/falas/escritas comuns de se encontrarem como: “dificuldades em se vestir, calçar, segurar o lápis”, após a escuta sensível e fecunda das falas das mães, podem transformar-se em expressões/falas/escritas sob outro ângulo: “já possui certa habilidade para vestir-se, calçar e

⁷ Mãe do aluno D.

⁸ Mãe da aluna S.

⁹ Professora R.

¹⁰ Ibidem.

segurar o lápis". O olhar de piedade ou a ação de subestimar uma criança com deficiência pode transformar-se numa visão de superação, coragem e persistência.

No relato a seguir, registrado por uma Segunda Professora, a manifestação do seu olhar sobre o desenvolvimento da criança remete ao olhar para ela sem tê-la como "coitadinha" ou incapaz: "com o depoimento da mãe eu acreditei ainda mais na potencialidade do D. e sua capacidade de a cada dia superar suas limitações. Com isso tive a certeza de que estava fazendo o melhor para ele tanto na parte pedagógica como também na superação das dificuldades;"¹¹

Revisitar o passado, nessa situação, proporcionou entender o presente, rever conceitos a respeito do desenvolvimento do aluno com deficiência. Muitas vezes parece ser natural algum julgamento estabelecido entre o que se vê e se ouve, porém, não se tem conhecimento suficiente para julgar. A prática de observar e analisar o passado contribui para as relações que se estabelecem entre o que se vê e o que julga.

Planejar o futuro... Ouvir (escuta afinada) relatos carregados de histórias e emoções transforma a prática em sala de aula. *Revoluciona*. A partir do conhecimento da história de vida do aluno tornou-se possível enxergar o seu desenvolvimento atual como motivo de avanço, não como dificuldade; como potencialidade e não fragilidade (*Aprendeu as vogais, o nome dele, algumas letras do alfabeto e números – relato da mãe*). Mais uma vez é concebível dizer que uma situação possível de ser ouvida como: "Não memorizou as letras do alfabeto previsto para o ano em que se encontra", pode ganhar outra dimensão: "já identifica as vogais e algumas letras do alfabeto, alguns números e realiza a escrita de seu nome". Essa transformação, *revolução* por parte do Segundo Professor, ganha possibilidades a partir, mais uma vez, da ação de revisitar o passado junto às mães, compreender o presente do desenvolvimento do aluno para então começar a traçar novos objetivos em relação ao seu futuro.

Essa percepção impulsiona um novo olhar para o desenvolvimento do aluno com deficiência e, conseqüentemente, uma nova postura sobre a ação e estímulo oferecido a ele, ou seja: ação de acreditar na sua potencialidade e ação de transformar o olhar sobre ele de "frágil" para o olhar de "forte". Ações que permite a *revolução* mencionada anteriormente, não aquela trazida pelo dicionário, mas *revolução* como sensibilidade para o outro, reflexão sobre a prática, mudança interior, percepções e compreensões despertadas para o processo de ensino e aprendizagem ou mesmo para as relações entre seus pares.

Essa revolução, simples, "pequena" pode ser considerada no depoimento de uma Segunda Professora, a seguir: "Vi nele um menino divertido, cativante e principalmente uma batalhador que busca com o auxílio da família superar a cada dia suas dificuldades",¹² relata. E acrescenta: "em nenhum momento olhei para ele como "coitadinho", ao ouvir a mãe contando a trajetória de batalhas e superações do filho." Nesse momento é possível olhar e sentir a condição humana, olhando para si a partir da história de vida do outro. Nogueira (2016, p. 91), acredita ser esse processo o caminho para a humanização diante do aprender a condição humana do outro. Esse processo permite olhar para si na relação com o outro e ainda respeitar e valorizar a si no modo como respeitamos e valorizamos o outro.

Nesse pensar, a proposta de trazer mães de alunos com deficiência para dialogar com profissionais da educação no sentido de aproximar ambos os segmentos, ganha profundidade na medida em que a mãe leva o professor a mergulhar no seu passado, sensibilizar-se junto à ela, compreender o desenvolvimento do aluno/filho, possibilitando o (re)pensar das práticas pedagógicas e do olhar para si na relação com o outro: uma pequena grande *revolução*.

¹¹ Segunda professora do aluno D.

¹² Relato da segunda professora do aluno D.

CONSIDERAÇÕES

Neste processo dinâmico de falas de mães de crianças com deficiência nos encontros de Segundos Professores, foi possível dar início à construção do **educar mais pleno**, possibilitando o **educar institucional**, ouvir, enxergar e sentir o outro lado da face da educação: o **educar familiar**.

O olhar institucional sobre a educação estimula o conhecimento, as atividades em sala, as atividades de casa (suporte fundamental que auxilia na consolidação de conceitos apreendidos em sala de aula). Muitas vezes essas atividades não estão completas. Outras vezes a resposta do aluno não é imediata. A atividade em sala de aula não desencadeou conforme planejado. O professor clama por um parecer técnico que o ajude a procurar a melhor forma de ensinar, porém, depara-se com um diagnóstico que ainda não está fechado. E diante disso o professor tende a frustrar-se, pois acredita que sua capacidade de ensinar está debilitada enxergando apenas as dificuldades do aluno. Ainda, corre-se o risco dele (professor) acreditar que o tempo destinado ao estudo em âmbito familiar está muito aquém do esperado pela escola. É possível suspeitar de que o aluno poderia estar mais motivado para a aprendizagem. E por fim, construir hipóteses no que se refere à demora do laudo.

Ainda em relação ao olhar institucional sobre o aluno, é possível considerar algumas falas/expressões da escola em relação ao desenvolvimento do aluno sob o ponto de vista das dificuldades. Várias hipóteses podem ser criadas acerca das dificuldades como as mencionadas no parágrafo anterior.

Então, ali, sobre uma cadeira e diante do **educar familiar**, o coração de um professor ouve, enxerga e sente uma vida sendo desenhada pela mão de uma mulher, pelas várias mães em uma só: mãe sonhadora e mãe realista, mãe otimista e mãe frustrada, mãe com apoio familiar e mãe solitária, mãe com anseios, receios sob um parecer técnico talvez nunca visto antes, talvez nunca aceito por um membro familiar, talvez sendo negado, suspeitado, investigado por períodos que só ela mesma tem o direito de sentir e definir.

E o diagnóstico? O diagnóstico não se resume a um papel, a uma definição, a um parecer. Resume-se a uma vida, a um turbilhão de sentimentos e enfrentamentos, a superações, a um encontro com os medos e desafios que só à mãe cabe julgar o tempo de aceitá-lo. Então, ao coração ouvinte (professor) as hipóteses são contestadas, a frustração amenizada, um novo pensamento sendo formado...

E à medida que uma história de vida se desenha ali, diante do professor, constituída de pinceladas em alto relevo, multicoloridas, policromáticas, um belo arco-íris ora monocromática, unicolor, ora preto e branco com tons de cinza; um novo **educar** vai se construindo, se constituindo com uma mistura de **educar família** sob o **educar escolar** caminhando um educar mais pleno, ou seja, o envolvimento do cuidado familiar com a responsabilidade da aprendizagem. E a interação entre ambos "educares" vai se consolidando sob a perspectiva da escuta sensível.

Ao "ouvir as falas" de mães foi possível não só atingir o primeiro objetivo proposto que era dar-lhes oportunidade de falar sobre sua história de vida; tampouco só de aproximar física e afetivamente mãe e professor. Mas, sobretudo transformar as relações humanas através do silêncio produtivo como menciona Crestani (2014) e através da empatia conforme traz Krznaric (2015). É possível perceber essa afirmação no relato que diz: "A lição de vida que nos foi dada em seu depoimento (da mãe) acrescentou-nos o quanto podemos melhorar nossa vida a partir do acolhimento para com o próximo, independente de se gênero, raça, cor, laudo, etc."¹³

A proposta de convidar uma mãe a cada encontro de segundo professor proporcionou também a ajuda recíproca conforme sustenta Piaget citado por Souza porque permitiu não apenas ouvir o percurso percorrido pelo aluno com deficiência ou entender as suas dificuldades, mas contemplar suas potencialidades diante das superações

¹³ Depoimento registrado da professora R.

que teve de encarar nas dificuldades. O que o professor vê como dificuldades, muitas vezes, são grandes conquistas para aquele momento. Portanto, os relatos serviram de suporte para compreender o desenvolvimento do aluno a fim de levar isso em consideração no planejamento futuros. Tornou-se base para conhecer seu passado, compreendê-lo no presente a fim de planejar ações pedagógicas para seu futuro e servir de base para “pequenas revoluções”. Isso torna-se possível a partir do momento que se propõe a ouvir com o coração. Bem-aventurados os que não ouvem só com os ouvidos!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CRESTANI, Alfredo. **As múltiplas dimensões do cuidado**: aprimoramento das relações educativas. Porto Alegre: Marista, 2014.

KRZNARIC, Roman. **O poder da empatia**: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MICHAELIS. Dicionário on-line. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

NOGUEIRA, Valdir. **Educação e humanização pelo e no reconhecimento da outreidade**. In: Escola, cidadania e temas correlatos. São Paulo: Clube dos autores, 2016.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola**: a importância dessa relação no desempenho escolar. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Douglas Branco de Camargo¹

Faculdade Avantis
douglascamargo998@hotmail.com

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

Discorrer acerca do que a literatura, recentemente publicada, aborda sobre as relações entre afetividade e desenvolvimento infantil é o objetivo deste artigo, resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir da busca de outros artigos científicos publicados no período de 2010 a 2016, na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia – BVS-Psi. Este estudo foi desenvolvido partindo da compreensão de que o afeto é indispensável para o desenvolvimento psicológico infantil saudável. As publicações encontradas, a partir da realização da investigação, apontam que a necessidade de afeto não abarca exclusivamente o âmbito familiar, mas deve estar presente nas relações sociais, como na escola, em ocasiões nas quais as crianças se encontram e estabelecem vínculos importantes para o desenvolvimento integral do sujeito.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Afetividade. Aspectos Psicológicos.

INTRODUÇÃO

Ao compreender o que a leitura científica aborda sobre a relação entre a afetividade e o desenvolvimento infantil, cabe considerar que a educação formal infantil fica, muitas vezes, restrita ao aspecto cognitivo dos processos do ensino e da aprendizagem, em que o afeto pode não estar presente.

Contudo, para o sucesso no processo de desenvolvimento integral da criança é fundamental ter afetividade, pois, esse envolve uma relação integrada entre a criança e as pessoas com quem ela convive, possibilitando também, o seu amadurecimento psicológico saudável.

Este tema é uma área abrangente e de interesse para pesquisa, cujo contato com o contexto educativo das crianças deu-se durante a realização do componente curricular de Estágio Básico Interdisciplinar no Curso de Psicologia.

¹ Graduado e Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade AVANTIS; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, Linha Processos do Ensino e da Aprendizagem; Acadêmico do Curso de Psicologia pela Faculdade AVANTIS.

Acredita-se que compreender a importância da afetividade na relação com crianças poderá contribuir para o aprimoramento da atuação do profissional psicólogo, bem como para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, buscou-se investigar o que aponta a literatura científica recentemente publicada sobre a afetividade no desenvolvimento infantil, a partir de pesquisa em publicações na base de dados de Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia - BVS - Psi, no período de 2010 a 2016.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A AFETIVIDADE

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil está intimamente relacionado à interação da criança com o meio em que ela se encontra. Segundo Vygotsky (1998), a criança aprende e depois se desenvolve através das relações com o ambiente onde está inserida. Deste modo, o desenvolvimento de um ser humano se dá pela aprendizagem de tudo aquilo que este construiu socialmente ao longo da história da humanidade.

Ao se tratar do ambiente escolar, sendo este um espaço formal onde se dão os processos do ensino e da aprendizagem, estamos em um âmbito mais aprofundado, pois além de transmitir conhecimento acumulado, este processo deve se dar de forma organizada e mediada. Todas as ações realizadas pela escola e seus profissionais devem ser pensadas, refletidas, discutidas e planejadas, apresentando intencionalidade e finalidade, visando ao desenvolvimento global dos sujeitos envolvidos. Na Educação Infantil, esse processo não pode ser diferente, pois se considera que a vivência e o aprendizado compreendidos no período dos 0 aos 5 anos, constituem a base para todo o desenvolvimento posterior.

Desse modo, destaca-se a importância da escola como local para além dos cuidados biológicos da criança na Educação Infantil, etapa imprescindível da Educação Básica, fase na qual a criança deve se envolver, interagir e agir com o meio, com o outro e consigo mesma para apreender o mundo que a cerca, compreendendo para além das aparências, construindo significados. Assim, destaca-se o que Martins (2009, p. 94) aponta sobre o papel da escola:

Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, deva cumprir a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum.

Nesse sentido, a Educação Infantil não pode se isentar do ato intencional de educar, prezando apenas pelo cuidar, mas igualmente, primar pelo equilíbrio entre o cuidar e o educar, para que as crianças possam aprender e desenvolver todas as suas potencialidades e habilidades.

De acordo com a periodização, feita por Abrantes (2011), a teoria histórico-cultural pode dividir a infância em épocas, sendo elas: a primeira infância (0 a 3 anos), infância (3 a 10 anos), e adolescência (10 a 17 anos). Com relação ao contexto escolar, a infância é compreendida em períodos, sendo o primeiro ano (0 a 1 ano), a primeira infância (1 a 3 anos), o pré-escolar (3 a 6 anos), a idade escolar (6 a 10 anos), a adolescência inicial (10 a 14 anos) e a adolescência (14 a 17 anos).

É no momento da primeira infância e na infância que a criança desenvolverá características, habilidades e aptidões que corroboram para sua constituição vindoura. Essas transformações, quantitativas e qualitativas do período da primeira infância, são consideradas fundamentais para o desenvolvimento da criança persistindo ao longo de toda sua vida. Esse período, assim se constitui:

[...] A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade, a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos socioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem sucedidas e fortalecidas (PICCININ, 2012, p. 38).

Por mais que o desenvolvimento infantil seja realizado também no contexto escolar, não podemos desconsiderar que esse seja também efetivado nos espaços familiares e de convivência, com os quais, crianças tenham contato e interação para além da escola. Cabe considerar que o desenvolvimento infantil envolve diversos aspectos, entre eles, sociais, históricos, culturais, psicológicos e biológicos.

A AFETIVIDADE

Os processos afetivos estão conectados a funções psicológicas e ao desenvolvimento da consciência do ser humano como um todo. O lugar social que a criança ocupa no contexto das relações, suas experiências culturais e interações sociais constituem fatores indispensáveis para compreender a dinâmica e o desenvolvimento desses processos (VIGOTSKI, 1998). Quando nos referimos ao afeto, remetemo-nos às emoções e essas sofrem mudanças qualitativas ao longo do desenvolvimento da criança, em decorrência de seu crescente domínio de instrumentos culturais, entre os quais, se destaca a linguagem, que constitui uma conquista do sujeito, maior controle sobre si mesmo e sobre sua própria conduta.

Para Reginato (2013), o afeto é importante para o desenvolvimento da criança, pois: “É através da afetividade que nos identificamos e nos relacionamos com outras pessoas. Por isso, uma criança carente de afeição tende a encontrar dificuldades para se entrosar e se relacionar com as demais, o que pode interferir no processo de desenvolvimento.” (REGINATTO, 2013, p. 2).

Quando o sujeito experencia o afeto, essa vivência afetiva pode provocar uma alteração em suas capacidades de pensar, sentir e agir, de fato, sendo características potencializadoras do desenvolvimento saudável de uma criança.

O afeto, presente nos processos educativos pelos quais passa uma criança, é compreendido como uma humanizadora troca de relação entre sujeito e objeto, pois decorre do fato de impulsionar relações significativas entre a criança e o conhecimento dos objetos sociais e das pessoas, por intermédio de atividades mediadas pelo professor. O professor mediador cria possibilidades de envolvê-la positivamente, de mobilizar sua capacidade para conhecer e atribuir sentidos ao que está conhecendo, tendo contato, atuando inseparavelmente sobre os processos cognitivos e sobre os processos afetivos da criança (MELLO, 2006).

O sentido pessoal aparece como expressão de uma nova síntese e caracteriza-se por aquela qualidade que a significação adquire para o sujeito, com base em vivência, resultante da relação entre apropriação e objetivação do significado ou função social do objeto, como uma fusão do social e do indivíduo. Assim, o contexto escolar, através dos processos do ensino e da aprendizagem, pode ser promotor de significação e afetividade, uma vez que: “A ênfase no pedagógico coloca, à educação escolar, a tarefa de promover vivências positivas com o conhecimento, de forma a motivar o desejo de conhecer, de se apropriar dos objetos e das formas de relação com as pessoas e de se expressar.” (GOMES, 2013, p. 516).

Vygotsky (1998), explica a relação entre o afeto e intelecto e questiona a divisão entre o cognitivo e afetivo da dimensão psicológica. Para ele, não há como separar os interesses afetivos dos aspectos intelectuais. Oliveira

(1995) afirma que Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. A autora aponta:

O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. (OLIVEIRA, 1995, p. 76).

Já Wallon, como aponta Oliveira (1992), mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: emoção, sentimento e paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do sujeito, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução que não pode ser considerada em perspectiva linear, mas uma evolução que se difere, pois é singular a cada indivíduo.

A emoção, segundo os apontamentos de Wallon (apud OLIVEIRA, 1992), é a primeira expressão da afetividade. Ela é ativada biologicamente e não é controlada pela cognição, pois quando alguém é assaltado e fica com medo, por exemplo, pode sair correndo mesmo sabendo que não é a melhor forma de reagir. O sentimento, por sua vez, tem um caráter mais cognitivo, é a representação da percepção e está presente nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta, como, por exemplo, quando se comenta sobre um momento de tristeza.

Já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Ela se manifesta quando o indivíduo tem domínio cognitivo e, assim, pode controlar o medo, por exemplo, para sair de uma situação de perigo.

Pelo fato de ser mais visível que as outras duas manifestações da afetividade, a emoção é considerada por Wallon (apud OLIVEIRA, 1992) como a forma mais expressiva de afetividade e ganha destaque dentro de suas obras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa se caracteriza como qualitativa, trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos e hábitos. Esse tipo de pesquisa não se preocupa com a representatividade numérica, e sim, com o aprofundamento da compreensão de um determinado tema de estudo ou mesmo um grupo social, de uma organização (GOLDENBERG, 1997).

A pesquisa qualitativa ocupa um lugar central no conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma pesquisa. Godoy (1995) explicita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, pois:

[...] considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. (GODOY, 1995, p. 58).

Nesse sentido, os procedimentos técnicos utilizados nesta pesquisa foram bibliográficos, feitos a partir do levantamento de referências teórico-científicas, já analisadas e publicadas por meios físicos e eletrônicos, como livros, revistas e artigos científicos, o que constituiu a pesquisa bibliográfica, que permitiu ao pesquisador conhecer o que já foi estudado e problematizado sobre o assunto (FONSECA, 2002).

ANÁLISE DOS DADOS

A partir de pesquisa realizada na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia – BVS–Psi, com as palavras-chave “Afetividade e Desenvolvimento Infantil” foram encontrados nove artigos, dos quais foram selecionados quatro para compor parte deste estudo.

Já na pesquisa com palavras-chave “Afeto e Infância” foram encontrados cinco artigos, dos quais foi selecionado um para integrar o estudo.

Com a busca de artigos através da palavra-chave “Afetividade e criança” foram encontrados treze artigos, dos quais foram considerados cinco pertinentes a este estudo.

Pretendia-se realizar uma busca de artigos publicados no período de 2006 a 2010, porém foram encontrados poucos que tratavam do tema de estudo, e os selecionados para compor parte desta pesquisa, eram em sua maioria, artigos publicados no período entre 2010 a 2016. Os critérios utilizados para a seleção dos treze artigos, incluídos nesta pesquisa foram a relevância da publicação e, também, se o artigo era pertinente aos objetivos propostos para a investigação.

Os artigos que fazem parte da pesquisa são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Publicações selecionadas para pesquisa bibliográfica

Nº	Palavra-Chave	Ano de Publicação	Título do Artigo
1	Afetividade e Criança	2010	Afetividade e conflito familiar e sua relação com a depressão em crianças e adolescentes.
2	Afetividade e Criança	2010	A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção.
3	Afeto e Infância	2010	Avosidade: visões de avós e de seus netos no período da infância.
4	Afeto e Desenvolvimento Infantil	2010	Temperamento e Desenvolvimento da Criança: Revisão Sistemática da Literatura.
5	Afetividade e Desenvolvimento Infantil	2011	Análise da comunicação verbal e não verbal de uma mãe cega e com limitação motora durante a amamentação.
6	Afeto e Desenvolvimento Infantil	2012	Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca.
7	Afeto e Desenvolvimento Infantil	2012	A Conexão Afetiva nas Intervenções Desenvolvimentistas para Crianças Autistas.
8	Afetividade e Criança	2012	Afetividade, conflito familiar e problemas de comportamento em pré-escolares de famílias de baixa renda: visão de mães e professoras.
9	Afeto e Desenvolvimento Infantil	2013	Comunicação Afetiva nos Cuidados Parentais.
10	Desenvolvimento Infantil	2013	Questionário para monitoramento do desenvolvimento auditivo e de linguagem no primeiro ano de vida.
11	Afetividade e Criança	2013	Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos.
12	Afetividade e Criança	2015	Concepções de desenvolvimento infantil e metas de socialização maternas em contexto não urbano.
13	Desenvolvimento Infantil	2016	Desenvolvimento da linguagem e sua relação com comportamento social, ambientes familiar e escolar: revisão sistemática.

Fonte: o autor.

Tendo em vista atender os objetivos da pesquisa, nos artigos selecionados buscaram-se analisar os aspectos comuns presentes entre as publicações e as diferenças entre estas, sendo que a organização da análise dos dados foi relacionada em subcapítulos, buscando contemplar a afetividade e sua relação com o desenvolvimento infantil.

AFETO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Quanto ao tema da afetividade no desenvolvimento infantil, encontramos uma revisão de literatura referente ao período compreendido entre 2001 e 2006, sobre temperamento e sua relação no desenvolvimento infantil. Klein e Linhares (2010, p. 821) indicam neste estudo que “As crianças que apresentam um temperamento caracterizado por humor negativo, medo, timidez e raiva encontram-se, do ponto de vista do desenvolvimento, suscetíveis de apresentar problemas de desenvolvimento.” Já as crianças que apresentam temperamento que indica capacidade de superar tendências de comportamentos são dirigidas pelo afeto a reorganizar seu comportamento em situações de conflito, estando associadas a resultados de desenvolvimento positivos. Como apontam os autores:

Os achados dos estudos demonstraram que o temperamento se relaciona a diferentes áreas do desenvolvimento humano, o que justifica a sua avaliação em estudos que têm por objetivo identificar os processos de inter-relação entre variáveis individuais e ambientais que resultam em uma dada trajetória de desenvolvimento. (KLEIN; LINHARES, 2010, p. 827).

Quando nos referimos ao desenvolvimento infantil, aspectos como socialização e construção de sentidos são citados por autores pesquisadores dessa temática. O artigo de Oliveira e Gebara (2010) tratando de pesquisa que buscou identificar a interação, o afeto e a construção de sentidos entre crianças, as quais se encontravam em uma brinquedoteca, dá destaque para a “[...] reciprocidade e a alternância de papéis que cada um deles assume na brincadeira, a ‘complementaridade’ das ações e o efeito de ‘unidade’ que as acompanha.” (OLIVEIRA; GEBARA, 2010, p. 386, grifo do autor). Assim, a interatividade entre as crianças propicia às mesmas, um desenvolvimento infantil saudável, sendo que as emoções podem aflorar mais facilmente em um ambiente lúdico, que favoreça as relações.

[...] a criança se torna apta a compartilhar estados afetivos, subjetivos conseguindo compartilhar também atenção, intenções e estados mentais, o que lhe permite desenvolver comportamentos mais complexos do desenvolvimento humano, como a referenciação social, o jogo simbólico, a fala, a aquisição de regras sociais e a autoconsciência. (FIORE-CORREIA; LAMPREIA, 2012, p. 938).

Ainda com relação à socialização, o artigo publicado por Borges e Salomão (2015) buscou identificar a concepção de desenvolvimento infantil e socialização por mães que vivem em contextos não urbanos, apontando a construção desse conceito a partir da experiência vivida por elas na relação com seus filhos.

No contexto familiar, a afetividade foi citada em publicações em que se defende que essa interfere efetivamente no desenvolvimento infantil. O artigo publicado por Teodoro, Cardoso e Freitas (2010) aborda o estudo acerca da relação entre afetividade e conflito familiar e a possibilidade de depressão em crianças e adolescentes. Nesse estudo, os autores apontam que a falta de afetividade interfere no desenvolvimento psicológico infantil e pode gerar sérios problemas, como a depressão.

O artigo de Rohenkohl e Castro (2012) que também se refere aos conflitos familiares e a falta de afetividade, relaciona essas dimensões aos problemas de comportamento, sob a ótica de mães e professoras de pré-escolares, de modo que a visão dessas é pejorativa, negativa e reprovável socialmente.

Já no artigo de Mendes e Pessôa (2013) é realizada uma pesquisa que busca identificar a relação estabelecida entre pais e filhos e a interferência dessa relação no desenvolvimento infantil. Nessa publicação, os autores defendem que o afeto e as emoções são considerados fundamentais nos cuidados parentais, pois apresentam

“Reflexos no desenvolvimento infantil, através das práticas adotadas no cotidiano, das crenças parentais e das expectativas que norteiam a forma de se criar e educar a criança.” (MENDES; PESSÔA, 2013, p. 15).

AFETIVIDADE E INFÂNCIA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Uma publicação de Oliveira e Prochno (2010) evidencia uma investigação com crianças institucionalizadas e à espera da adoção e busca identificar a presença da vinculação afetiva. O estudo aponta que o afeto não é inato e pode ser construído através da convivência e da qualidade da interação entre crianças e de crianças com adultos.

Já a pesquisa de Loss-Sant’Anna e Gasparim (2013) busca investigar as interações afetivas no contexto de uma sala de aula. Para isso, os autores partem dos apontamentos de Wallon acerca da afetividade e apontam que, no ambiente escolar em que há afetividade, o desenvolvimento cognitivo das crianças passa a ser mais evidente, como também a motivação para o processo de ensino e aprendizagem pode ser notada. Porém, os autores apontam que a relação da afetividade se dá em todo o processo educativo, e destacam a relação afetiva entre crianças e das crianças com os professores.

Com relação ao contexto familiar, mas exercendo o papel de cuidadoras as avós, uma pesquisa realizada por Oliveira, Vianna e Cadernas (2010), em que buscaram identificar a visão dos avós e seus netos acerca da infância, aponta que quando há uma afetividade próxima entre esses, também há uma visão mais positiva com relação à infância. No entanto, quando há a presença de conflitos, a compreensão sobre a infância tem sido, conforme a pesquisa, negativa apontando para a presença de fragilidades psicológicas ao se recordar a infância.

Em outro contexto, uma revisão de literatura publicada por Deus e Dias (2016), identifica-se o que as publicações científicas do período de 2005 a 2015 apontam sobre a função das avós como cuidadoras de seus netos. Os resultados do artigo indicam que “Os avós são figuras importantes no suporte emocional, apoio, carinho e afeto tanto para seus filhos como para os netos.” (DEUS; DIAS, 2016, p. 112). Além disso, mostram que na literatura científica, os avós são citados como pessoas importantes por serem considerados como fontes de apoio no caso de gravidez na adolescência, na situação de netos com deficiência e no processo de aleitamento materno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante compreender a dimensão afetiva no desenvolvimento infantil, atentando-se para a qualidade da vida humana, pois a afetividade deve estar presente desde a fase intrauterina até os últimos dias de vida, manifestando-se como uma fonte geradora de potência e energia, sendo o alicerce sobre a qual se constrói o conhecimento racional.

A pesquisa realizada apontou para a afetividade e sua relação com o desenvolvimento infantil, sendo citada nos âmbitos familiar, institucional e escolar.

Outro aspecto que merece destaque como resultado deste estudo foram as discussões nas publicações sobre os impactos negativos, no desenvolvimento infantil, quando observados os conflitos e a falta de afetividade, principalmente no contexto familiar, mas também em outros âmbitos como o espaço escolar.

Assim, constatou-se que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, compreende um período de fundamental importância na formação intelectual e emocional do indivíduo, tendo igualmente como objetivo, contribuir para a formação global e harmônica da criança, de maneira afetiva e lúdica, de modo que, constatou-se precisarem ser a afetividade e cognição inseparáveis.

Nessa etapa escolar, os processos do ensino e da aprendizagem precisam estar estreitamente ligados à afetividade, integrando as funções do cuidar e do educar, para o desenvolvimento integral daquele indivíduo em formação. Assim, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996) e nos autores consultados para a pesquisa, observou-se que a afetividade na Educação Infantil contribui para a formação global e harmônica do ser, de maneira lúdica e criativa, de modo que se constam serem a afetividade e a apropriação da cognição inseparáveis.

Nesse contexto, como indicativo desta pesquisa, destacamos que à família do indivíduo dessa faixa etária e aos professores da Educação Infantil, como educadores que são, cabe compreender que possuem uma missão, que é construir um ser humano íntegro em suas capacidades, e isso acontecerá, entre outros aspectos, também através da afetividade.

Constata-se que a construção da afetividade se torna importante aliada da educação pública, gratuita e de qualidade social referenciada, como também para o desenvolvimento infantil saudável, em suas múltiplas dimensões, entre elas a social, histórica, cultural, psicológica e biológica. Diante disso, pode-se acreditar em uma educação que potencialize o desenvolvimento humano e eduque para a cidadania e transformação.

A Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, necessita fundamentalmente, ocupar-se da afetividade nos seus processos do ensino e da aprendizagem, transformando e aproximando as crianças ao conhecimento, e através dessas ligações complexas, estabelecer e fortalecer laços familiares, estreitar relações com comunidade escolar e, principalmente, facilitando a estada na sala de aula, possibilitando a apropriação e a construção de novos conhecimentos.

Como foi aferido, através de relacionamentos afetivos, a criança poderá ser desafiada a buscar novas conquistas e transpor as dificuldades que se apresentarão, através de um trabalho voltado para a promoção do afeto, que, conseqüentemente, atenderá o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.** 2011. 249 p. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250972/1/Abrantes_AngeloAntonio_D.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. Concepções de desenvolvimento infantil e metas de socialização maternas em contexto não urbano. **Estud. psicol.**, Natal, v. 20, n. 2, p. 114-125, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2015000200114&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 abr. 2018.

DEUS, M. D.; DIAS, A. C. G. Avós Cuidadores e Suas Funções: Uma Revisão Integrativa da Literatura. **Pensando Famílias**, v. 20, n. 1, p. 112-125, jul. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2016000100009>. Acesso em: 08 abr. 2018.

IORE-CORREIA, O.; LAMPREIA, C. A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. **Psicol. Cienc. prof.**, v. 32, n. 4, p. 926-941, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400012>. Acesso em: 08 abr. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicol. estud.**, v. 18, n. 3, p. 509-518, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a11.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

KLEIN, V. C.; LINHARES, M. B. M. Temperamento, comportamento e experiência dolorosa na trajetória de desenvolvimento da criança. **Cadernos de Psicologia e Educação-Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 33-44, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a04.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

LOSS-SANT'ANA, H.; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educ. rev.**, 2013, v. 29, n. 3, p. 199-230, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a09v29n3.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

MARTINS, L. M. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MELLO, S. A. Contribuição de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. L. S. **Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202.

MENDES, D. M. L. F.; PESSÔA, L. F. Comunicação afetiva nos cuidados parentais. **Psicol. estud.**, v. 18, n. 1, p. 15-25, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n1/v18n1a02.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

OLIVEIRA, A. R. V.; VIANNA, L. G.; CARDENAS, C. J. de. Avosidade: visões de avós e de seus netos no período da infância. **Rev. bras. geriatr. gerontol.**, v. 13, n. 3, p. 461-474, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-98232010000300012&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 08 abr. 2018.

OLIVEIRA, I. M. Gebara A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **EducPesqui.**, v. 36, n. 1, p. 373-387, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 abr. 2018.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, S. V. de; PROCHNO, C. C. S. C. A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. **Psicol. cienc. prof.**, v. 30, n. 1, p. 62-84, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000100006&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 08 abr. 2018.

PICCININ, P. V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. 2012. 76 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PRISCILA%20VANESSA%20PICCININ.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

REGINATTO, R. A Importância da Afetividade no Desenvolvimento e Aprendizagem. **Revista de Educação do Ideau**, v. 8, n. 18, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/11_1.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

ROHENKOHL, L. M. I. A.; CASTRO, E. K. Afetividade, conflito familiar e problemas de comportamento em pré-escolares de famílias de baixa renda: visão de mães e professoras. **Psicol. ciênc. prof.**, v. 32, n. 2, p. 438-451, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000200012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 08 abr. 2018.

TEODORO, M. L. M.; CARDOSO, B. M.; FREITAS, A. C. H. Afetividade e conflito familiar e sua relação com a depressão em crianças e adolescentes. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 23, n. 2, p. 324-333, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200012>. Acesso em: 08 abr. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APRENDENDO A PENSAR A PARTIR DA LITERATURA: CINCO PROBLEMAS FILOSÓFICOS NO WERTHER, DE GOETHE

Pâmela Bueno Costa

Unespar

costapamela58@gmail.com

Financiamento: bolsista capes PROF-FILO

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O eixo central da presente pesquisa gira em torno do ensino de filosofia. Partimos da reflexão sobre que é filosofia e ensinar filosofia, na sequência, a relação entre filosofia e literatura, para assim, fundamentar nossa proposta metodológica para o ensino de filosofia. Nosso objetivo consiste em utilizar o romance de Goethe *Os sofrimentos do Jovem Werther* como metodologia didática. Dessa forma, são cinco problemas filosóficos, trabalhados a partir do livro, em sala de aula, com as cartas, as quais evidenciam os conceitos de: *Felicidade, Natureza/Naturalismo, Sentimentalismo/ Emoção, Arte & poesia e o Suicídio*. Utilizamos como método o descobrimento de conceitos, a partir das leituras das epístolas os alunos buscam desvelar o problema, em sequência, com base em um material paradidático (carta com dez filósofos) a discussão filosófica é aprofundada.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Literatura. Goethe. Werther.

NOTAS PRELIMINARES

*Quero escrever movimento puro*¹

Pedimos uma licença poética para Friedrich Nietzsche:² “em algum remoto recanto do universo, que se deságua fulgurantemente em inumeráveis sistemas solares,” - surgiu o homem. Esse ser ganhou vida e, assim, com sua pulsação de vida, ganhou o movimento; o ser sendo, o *vir-a-ser (devir)*, seja este de ações ou no fluir da linguagem: a palavra. Deu-se vida, pulsação e tremor. Ao descobrir a palavra, o homem conquistou o mundo, e, assim, quis descobrir e nomear as coisas. Não somente com fogo de Prometeu, mas com a palavra e o domínio da

¹ Lispector, C. *Um sopro de Vida* (1978, p. 10).

² Uma licença, para utilizar a metáfora de *Verdade e Mentira, no sentido extra moral sua* alegoria sobre o surgimento do intelecto/ do conhecimento/ da razão (2008, p. 25).

linguagem, conheceu o poder, e, assim, instituiu limites para o mundo. Relembrando a palavra de Goethe, no *Fausto: Hora do verbo, do sentido, da força, da ação*:

Está escrito: "no começo era a palavra" / Aqui, porém, paro! Quem me ajuda adiante? / É impossível para eu estimar a palavra tão elevadamente, preciso traduzi-la de outro modo, / se me faço bem iluminado pelo Espírito / Está escrito: no começo era o sentido. / considere bem a primeira linha, de modo que tua pena não se apresse / será o sentido que tudo realiza e cria? / devia constar: no começo era a força! [...] e escrevo confortado (consolidado): no começo era a ação! (atividade). (FOGEL, 2009, p. 57).

Ao se movimentar quis entender os porquês das coisas. E nesse espanto, admiração, e desejo por conhecer a si mesmo e o mundo, começou a ansiar por respostas e se pôs a perguntar, a buscar conhecimento e verdade (αλήθεια). Na travessia de descortinar o que via e sentia – se fez pensamento. A partir da sua admiração, quis desvelar o *cosmos*. Surgiram, assim, as primeiras narrativas mitológicas, que trouxeram sentido à existência. Mas, como se sabe, com o passar do tempo, não foram suficientes. Imaginou que fosse preciso mais rigor e razão nas narrativas e, dessa forma, tudo passou a ser questionado: o desejo de saber foi despertado, uma inquietude por mais propriedade epistemológica para as questões foi surgindo. Com efeito, deu-se início a uma nova roupagem para a humanidade – o homem cobriu-se com a razão. Logo, começou toda a trajetória do pensamento ocidental: a história da filosofia. Quando o homem quis ser razão, rompeu com a palavra literária; não por completo, mas de forma gradual. Assim, podemos resumir a trajetória do homem na sua tentativa de interpretar e se relacionar com o mundo e a natureza. Nesse sentido, podemos destacar a palavra de um dos grandes nomes da filosofia, que através de seu estilo de escrita, aproxima as duas palavras: literária e a filosófica. Em umas das mais belas passagens, do livro *Verdade e Mentira*, Nietzsche (2008, p. 25) afirma:

Em algum remoto recanto do universo, que se deságua fulgurantemente em inumeráveis sistemas solares, havia uma vez um astro, no qual animais astuciosos inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais audacioso e hipócrita [*verlogenste*] da "história universal" [*Weltgeschichte*]: mas, no fim das contas, foi apenas um minuto. Após alguns respiros da natureza, o astro congelou-se [...]

Partimos da narrativa de Nietzsche para dar início a esse movimento filosófico com a palavra, que será marcado pelo encontro com a literatura, e nada melhor que citar o escritor de *Zaratustra*, com seu estilo de escrita, através de metáforas, utiliza com propriedade a palavra filosófica e literária em suas produções filosóficas. Esse momento audacioso e hipócrita, na visão nietzschiana sobre o conhecimento, destacou a supervalorização da razão em detrimento da arte, a supremacia do intelecto e não das emoções. Assim, coberto com a razão, o homem foi construindo a história. Nossa proposta não segue a superestimação da razão, parte de um método de encontros, entre a razão e a emoção, da arte e filosofia, e principalmente do encontro da filosofia com a literatura.

O nosso primeiro passo é investigar o que é filosofia e a importância de seu ensino, pois, o ponto de partida é a filosofia, e o primeiro passo para se ensinar, sem dúvidas é saber o que se ensina. Nesse sentido, usaremos para tal movimento a palavra de Gilvan Fogel, num segundo momento, vamos analisar a aproximação entre filosofia e literatura, especialmente a relação de Goethe com a arte literária. Num terceiro momento, saindo da teoria para a prática, descrevendo passo a passo da nossa metodologia.

QUE É FILOSOFIA?

Uma das questões mais difíceis da filosofia é justamente dizer o que é filosofia. Responder essa questão não de forma objetiva e sucinta, mas reconhecendo sua característica reflexiva é um movimento complexo, pois existem muitas definições e muitas contradições dentro da própria filosofia. Vamos aos problemas que estão ligados a esta pergunta: Quando surge? E como surge? Não iremos encontrar uma resposta pronta. Podemos perceber que entre os filósofos não há uma resposta padrão ou concordância sobre o que é filosofia e nem sobre o próprio filosofar, também uma das perguntas mais antigas. Precisamos destacar que a origem da filosofia e do filosofar não é uma preocupação recente, mas acompanha toda a história da filosofia. É proverbial que, as primeiras manifestações se deram por volta do século VI a. C. e natural que tenham sido diferentes entre os primeiros pensadores e filósofos. A palavra filósofo, como afirmou Diógenes Laércio, foi utilizada pela primeira vez por Pitágoras. Os “físicos”, como também foram chamados esses primeiros pensadores, dedicavam-se a pensar o surgimento da vida, ou seja, o princípio fundamental – *arché*, a partir da *physis* (natureza), e posteriormente chamados de pré-socráticos. Através da natureza, formularam suas teorias sobre o surgimento da vida e do *cosmos*. Tales, fundador da escola Jônica, natural de Mileto, um dos primeiros filósofos que confere significação ontológica substantiva a elementos naturais, afirmou ser a água o princípio fundamental da vida – o úmido (ARISTÓTELES, 2007, p. 17).

Quem seria o filósofo? É nesse horizonte, que podemos lembrar uma anedota de Diógenes Laércio. Segundo ele, Tales estava com uma serviçal e dirigiu-se para fora de sua casa, com o objetivo de observar as estrelas, e caiu numa vala. Seu grito despertou a seguinte resposta da serviçal “como pretendes, Tales, tú, que não podes sequer ver o que está à tua frente, conhecer tudo acerca do céu? (LAÉRCIO, 1977, p. 12). Com essa anedota, podemos perceber a imagem do homem filósofo, aquele que está presente no mundo, mas apenas dedicado a teoria, ou apenas a contemplação, desligado do real ou das coisas práticas. Contudo, a figura do filósofo como aquele ser ausente das questões práticas da realidade, vem sendo desconstruída.

A pergunta sobre o que é filosofia (seu objeto), circunscreve, necessariamente a pergunta pela origem da própria filosofia, e, conseqüentemente seus métodos. E essas duas questões estão interligadas. Começamos, então, pelo que oferece Gilvan Fogel em *Que é filosofia?* Ao pensar sobre essa questão, podemos começar citando Platão e Aristóteles. De acordo, com a palavra de Platão, a filosofia nasce do espanto, da admiração. Em *Teeteto*, diálogo conhecido com o subtítulo “sobre o conhecimento”, podemos aqui lembrar que na passagem 155d, afirma: “pois é este é o humor, a disposição (“*páthos*”) de um filósofo: o espantar-se, o admirar-se (“*tó thaumazéin*”). Não há outro começo (“*arché*”) para a filosofia senão este.” Podemos notar que a partir do momento em que o ser humano se admirou com as coisas ao seu redor, passou a *ver*, olhar as coisas e questionar, revelando desejo pelo conhecimento. Mas admirar-se com o quê? Bem, não seria exagero dizer que a admiração é a verdadeira característica do filósofo.³ Para compreender essa afirmação, é preciso atentar-se aos verbos gregos, vejamos, então, *theoréin* e *thaumázein*, estes verbos significam ver e admirar, respectivamente. Então, é um processo de retidão do olhar, ter um olhar aberto para a realidade, isto é, tal como se desvela ao filósofo. Sobre o admirar, podemos citar Marcelo Perine, em *Ensaio de iniciação ao filosofar*, quando afirma: “Por sua vez o *thaumázein* significa

³ PLATÃO, *Teeteto*, 156d. p.31

admirar, maravilhar-se, ficar estupefato, sob duplo aspecto: por um lado aquele que admira não sabe tudo aquilo que admira e, mais ainda, sabe que não sabe; por outro lado, sabendo disso, põe-se ao caminho do saber, porque deseja a ciência." (PERINE, 2007, p. 83).

É saber que ao admirar devemos ter plena consciência de não entender. E assim, buscar. Movimentar-se, no sentido de descoberta e desvelamento da verdade. É uma procura, é mistério, é procura do amor ao saber, justamente porque se admira diante das coisas. É estar entre o sábio e o ignorante.⁴ Na mesma linha, quando falamos em desejar conhecer, de buscar o conhecimento, encontramos a palavra aristotélica.

Aristóteles, na *Metafísica*, expõe: "*Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber. El placer que nos causan las percepciones de nuestros sentidos son una prueba de esta verdad.*" (ARISTÓTELES, 2007, p. 41). Podemos aqui, perceber o movimento de admirar-se com as coisas, principalmente com suas causas e princípios, pois segundo Aristóteles (2007, p. 41), "*I la naturaleza de la ciencia; diferencia entre la ciencia y la experiencia. II. La filosofía se ocupa principalmente de la indagación de las causas y de los principios.*" O filósofo de Estagira preocupou-se em pensar a essência das coisas (*ousía*). E é a partir do *thaumatzein*, susto e *admiração* que homem passa a olhar para as coisas tal qual são, e buscam seus princípios e causas. É um olhar para a realidade concreta enquanto tal, uma admiração pelas coisas mesmas. E através dessa atitude, desse salto, despertar e somente e principalmente despertar para a interrogação contida na pergunta (FOGEL, 2009, p. 35). E na queda, no susto, na admiração com a interrogação da pergunta, volta-se para a pergunta, um movimento constante, idas e voltas, faz com que, segundo Gilvan Fogel: "A pergunta vai se fazendo inaugural, originária, ou seja, ela é a forma como se realiza e se concretiza insistentemente a experiência nela contida, a saber, o espanto, o pasmo pelo fato que as coisas sejam; a admiração pelo fato *que é* e que *há* (real, ente, coisas)." (FOGEL, 2009, p. 36).

O movimento deve ser sempre inaugural, o modo de ser de um começo, é a alma (*psyché*), ou seja, vida "que é movimento". Aristóteles, na sua ciência primeira, a *Metafísica*,⁵ retoma o movimento feito por Platão, "porque os primeiros filósofos se espantaram, os homens começaram, outrora como ainda agora, a filosofar." Percebemos a perduração, desse "ainda agora" do espanto, do susto e da admiração do homem. Essa retomada, esse descobrimento do real, desvelando o encoberto, desperta uma busca incessante pelo saber. Há um espanto ao longo do questionamento, da pergunta, ou seja, do filosofar. Aristóteles, assim radicaliza a concepção platônica de admiração, pois fica evidente: Aristóteles assume e radicaliza a posição de Platão a respeito da admiração como elemento originante do filosofar, na medida em que leva o ser humano a reconhecer que não sabe tudo aquilo que admira, mas é impelido por esse não (PERINE, 2007, p. 27). Porque o desejo de saber está inscrito na própria natureza humana, nos disse Aristóteles. E essa busca será marcada, desde o momento que o homem passa a admirar as coisas tais como elas são, isto é, o ente enquanto ente, sendo assim, como mencionamos essa busca será contínua, um retornar sempre a pergunta da pergunta, dessa forma, o desejo, está inscrito na natureza humana, basta apenas ser despertado. Um processo de abertura ao saber.

Retomemos nossa questão inaugural: que é filosofia? Revelar uma resposta pronta e acabada para tal pergunta, deveras não é nossa intenção, indubitavelmente, sabemos que existe inúmeras respostas para a questão. Então, não daremos uma definição, iremos movimentar a reflexão para conquistá-la. Todavia, precisamos nortear a concepção de filosofia que guiará nosso caminho, isto é, nosso método. Ficaremos nesse momento, com a palavra filosófica de Aristóteles, pois, a partir de seu modo de perceber a filosofia, um modo mais aberto, ou seja, não exclui a arte e nem a literatura como fonte de conhecimento, ao contrário de Platão que sugeriu o risco de corromper a *alma da polis*.

⁴ PLATÃO. *O Banquete*, 203, b, 204 c.

⁵ Passagem A, 2, 982b.

Então, para Aristóteles, que é a filosofia? Na *Metafísica* ele diz: “é correto denominar a filosofia ciência da verdade.” (FOGEL, 2009, p. 42). Cabem aqui várias questões: a primeira seria, se a filosofia é a ciência da verdade, que é ciência? E ainda, o que é verdade? Ciência é saber. E saber, o que é? Dito isso, Gilvan Fogel (2009, p. 42), enfatiza: “seria a filosofia, portanto, saber da verdade”! E só há verdade se houver filosofia? A questão está, de certa forma, em saber perguntar, e por isso, o homem é *lançado* a filosofar. Ainda, é possível, dificultar todo o processo na investigação do que vem a ser a filosofia, ciência e verdade. Como? Em determinado momento os gregos indagaram-se, mas, “- *tí tò ón*”; *o que é o real?* Essa questão tem a idade da filosofia (FOGEL, 2009, p. 42). E ela movia o homem grego fazendo a hora da filosofia. Com essa abertura o ser passou a pensar no real, e assim, parou, suportou e resistiu, (este é o sentido vital, existencial do perguntar). A filosofia primeira de Aristóteles investiga a causa e princípio das coisas. Dessa forma, filosofia enquanto ciência da verdade *seria a teoria do ente enquanto ente*.⁶ Mas o que seria o *ente*? É o sendo, entendido como aquele que indica o que está aí, dá-se, faz-se – isto é, tudo que é e há. Poderíamos dizer que o *ente* seria aquilo que chamamos de real. O que está sendo! Então, a filosofia, é saber, e sendo saber: ciência da verdade precisa ocupar-se da teoria do ente enquanto ente. Portanto, do real enquanto real. Assim, como afirma Fogel: Assim, o ente enquanto ente, o real nele mesmo, é o ente ou o real em seu... ser! E isto quer dizer, ainda: ver, considerar, teorizar o é, que sub- e “co-falado” em todo “é”! (FOGEL, 2007, p. 14). Uma questão que manifesta o desejo de uma resposta, na mesma estrutura da pergunta, dessa forma, como Fogel expõe o problema da verdade é o problema do real, é preciso considerar o real, como “*in statu nascendi*”, na sua natureza (*physis*), ou seja, o seu próprio real enquanto real. Navegar, pois, é preciso.⁷ Com esse pontapé inicial, com a palavra de Marcelo Perine em *Ensaio de iniciação ao filosofar*. “Filosofar é também preciso por oposição ao inexato, ao meramente aventureiro.” (PERINE, 2007, p. 14).

Exercício de rigor, o filósofo procura seu modo de exatidão. Em consequência disso, um trabalho que é em essência conceitual. No entanto, filosofar, pois é preciso, enfim, por significa viver ainda mais intensamente (PERINE, 2007, p. 11). O movimentar-se em direção de algo, o navegar, o dar-se conta da existência, pois é preciso. Goethe, no *Fausto* diz: “no começo (era), a ação, a atividade”. E assim, “*En arché à logos*” – no começo a linguagem – a palavra, o verbo.”⁸ E verbo é ação, é movimento é atividade. Seria o começo, no princípio, o homem descobriu o poder da palavra. Contudo, estamos em movimento com a palavra, e, assim, segundo Goethe, parar, suportar e resistir, (acontecimentos vitais), seria um “*ur- phänomen*” (FOGEL, 2009, p. 48); ou seja, um *proto-fenômeno*, um acontecimento originário. Fogel afirma, um *Salto*. – *uma abertura para o sentido de ser*. E a nossa questão originária, foi o perguntar sobre o isto da filosofia: que é filosofia? Ela sempre será um convite, um chamado. De acordo, com o Fogel, quem tiver ouvido que ouça, quem tem olhos que veja, quem se dispõe estará em processo de abertura, do salto para o filosofar.

RELAÇÃO TRANSACIONAL ENTRE FILOSOFIA E LITERATURA

Começamos a refletir sobre a relação entre a palavra filosófica e literária, iniciamos com a palavra de Gilvan Fogel em seu ensaio: *Filosofia e Literatura*: “[...] Também a filosofia, enquanto amor ao saber e à verdade se faz desde e como dizer, desde e como palavra. Palavra, dizer da literatura; palavra, dizer da filosofia. Parece que aí e assim, na e como palavra, literatura e filosofia se tocam, coincidem, se encontram.” (FOGEL, 2015, p. 179-187). A partir desse fragmento, podemos pensar que a filosofia e a literatura são vizinhas, e na vizinhança há proximidade e

⁶ Reflexões a partir do livro IV, *Metafísica*, 1, 1003b, “quem vê olha, que “teoriza o ente enquanto ente. E esta a ciência é a filosofia primeira *prote philosophia* (2007, p. 44).

⁷ Frase do poema de Fernando Pessoa “*Navegar é preciso*”.

⁸ Jô, *prólogo bíblico*.

distância, ele afirma: “Na vizinhança há proximidade e distância. E, estranho, nesta proximidade-distância abre-se também um fosso, pois também já disseram (Nietzsche, Heidegger), filósofo e poeta vivem na mesma cordilheira, no mesmo maciço, mas em morros, em picos os mais separados.” (FOGEL, 2015, p. 179). Então, assim como o filósofo o escritor literário parte da palavra, é nesse uso que se cruzam, há o encontro filosófico literário. Partindo da reflexão exposta, podemos perceber a necessidade de pensar os dois modos de pensamento, cabe salientar, que não vemos a filosofia e literatura como sinônimos, sabemos de suas particularidades, do rigor epistemológico e conceitual da palavra filosófica, assim, como as particularidades da arte literária, não são sinônimos, mas se cruzam e não se anulam, há um namoro epistemológico.

Podemos pensar no que nos diz Martin Heidegger (1966), em *Introdução à Metafísica*, quando afirma: “no poeitar do poeta, como no pensar no filósofo instaura-se o mundo”, ou seja, o que tem em comum a filosofia e a literatura? O poder da palavra. E essa palavra pode ser a construção, lógica, racional de conceitos, como pode ser a palavra dotada de personagens articulando, de certa forma, muito saberes, tratando de ideias, conceitos, sentimentos, utilizando-se do ficcional (PAVIANI, 2009, p. 65). Portanto, Jayme Paviani em *Traços filosóficos nos textos*, afirma: “A literatura, para poder se essencializar como tal, põe a linguagem num primeiro plano, assume uma função narrativa e expressiva, enquanto a filosofia emprega uma linguagem lógica, demonstrativa, conceitual, racional, argumentativa.” (PAVIANI, 2009, p. 66).

Em síntese, cada obra filosófica, produz sua teoria do conhecimento. De maneira sistemática, por ora, também fragmentada. E, ao movimento de buscar entender o que seja filosofia e literatura, e sua transação, acabamos entrando em um problema filosófico. Diante disso, é sem dúvida uma tarefa nada fácil, separar essas especificidades, e perceber as semelhanças e diferenças, pois, embora cada uma tenha seus fundamentos, elas acabam sempre se cruzando. Todavia, podemos encontrar textos filosóficos com características literárias e como também textos literários com características filosóficas, é nessa perspectiva que sustentamos nosso projeto. Ainda, por exemplo, são inúmeros filósofos que partem de uma estrutura de texto literário, para fazer filosofia, podemos citar: Parmênides (poema), do aforismo Heráclito e Nietzsche, do diálogo Platão, da Carta Epicuro, romance Sartre, Rousseau, teatro Voltaire, ensaios de Montaigne. As maneiras distintas de filosofar se aproximam dos textos literários.⁹ E, assim, do mesmo modo na literatura, como o próprio Dante, Shakespeare, Goethe, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, entre tantos outros. Ainda em conformidade com Jayme Paviani, no livro *Filosofia e literatura uma relação transacional*, em seu artigo sobre *Traços filosóficos e literários nos textos* – expõe que um filósofo ou um escritor literário pode utilizar gêneros literários, como o romance, o conto, o teatro, para expressar ideias filosóficas (PAVIANI, 2009, p. 61). E a história da filosofia tem em sua trajetória muitos exemplos, conforme o seu contexto e época, de pensadores que se utilizaram de gêneros literários para fazer sua filosofia e o seu contrário também, da filosofia para escrever contos, romances, teatro. Ainda, de maneira semelhante, com Paviani, a filosofia e literatura, são duas linguagens específicas, às vezes próximas e outras distantes, e tendem a se encontrar em grandes temas metafísicos (PAVIANI, 2009, p. 70). Nesse sentido, é um movimento de ir uma a outra, guardando uma distância, com rastros de proximidade. Essa relação de proximidade na distância é uma relação transacional (PAVIANI, 2009, p. 29). Segundo Paviani, a filosofia e a literatura têm em comum o poder da palavra, o cuidado com a linguagem que interroga o ser e busca as origens do pensamento. Porém, além do conhecimento teórico das qualidades literárias da expressão, ambas têm em comum a possibilidade de se instaurarem no domínio da sabedoria. Em cada palavra pulsa um coração, afirmou a personagem de Clarice Lispector em *Um sopro de vida* – Ângela Pralini, que ansiava por escrever um livro, e as palavras lhe dão a vida – o sopro.

⁹ Abordagem feita por Paviani (2009, p. 63).

Os personagens, mesmo sendo uma criação, fruto do poder da escrita, trazem à tona mazelas da vida humana e muitas questões filosóficas. Nesse sentido, com a criação literária, surge, então, personagens dotados de razão, e, ainda, podem criar conceitos, mesmo não sendo um tratado filosófico ou uma suma. Quando a personagem de Clarice diz que em cada palavra pulsa um coração, podemos dizer, que cada palavra tem sua vida, ou seja, seu movimento, seu sentido, sua *psyque*. O que seria o coração? Coração, enquanto a cadência, o ritmo e o pulso de vida, são com o tempo de atravessamento do espírito por uma experiência; o tempo de vigência da disposição de espera, de escuta, de obediência e de aquiescimento (FOGEL, 2009, p. 82). O tempo certo de vida, o *kairós*. Portanto, cada palavra tem um sopro de vida, pulso, ardência, um sentido. E esse processo, não é rápido, o movimento é lento, os acontecimentos, precisam de pausa, para ver, escutar e pensar. Ainda, em analogia com Gilvan Fogel, o pensamento movido por espírito e coração, é lento e distante (FOGEL, 2009, p. 82) essa distância deve ser *co-meditada*. O processo de escuta, do movimento, dos batimentos das palavras é lento, é preciso de paciência de tempo livre: ócio. Ou seja, entre a palavra filosófica e literária há pulso de vida, há coração!

O eixo central de nossa metodologia consiste em propomos uma experiência de ensino diferente do método tradicional. O que significa dizer isso? Que ao propormos o ensino de filosofia por uma perspectiva literária, estamos resgatando, de certa forma, uma visão grega, pois, assim como os alemães do século XVIII buscaram formular uma cultura genuinamente alemã a partir dos gregos, voltamos nosso olhar para uma educação (*paideia*) grega, não eliminando a arte, a poesia e a literatura do processo de formação humana.

Com efeito, a problemática que surge é pensar a questão: como é possível chegar aos problemas da filosofia e seus referenciais na história da filosofia a partir da literatura? Essa premissa norteará toda a reflexão de nossa proposta. Acreditamos que o ensino não precisa ser fragmentado, cada área do saber isolada uma da outra, mas sim de maneira interdisciplinar, pois os conteúdos disciplinares devem ser tratados de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares.¹⁰ Portanto, a filosofia e a literatura juntas, não colocadas como auxiliares, nem para sensibilizar, mas a partir da palavra literária- filosófica potencializar a reflexão filosófica, estimulando os alunos a pensarem e problematizarem o mundo que vivem. Nesse norte, o problema que surge é pensar um método que auxilie a compreensão dos conceitos filosóficos, porque parte da nossa angústia é aprofundar a reflexão e construir um material que possa contribuir para a qualidade da formação discente. Temos que proporcionar o filosofar, e partindo de uma nova metodologia, podemos proporcionar maior interesse dos alunos na disciplina. Mas será que a literatura, como disciplina também não está instrumentalizada na lógica estatal? De fato, está. Poderá ela fazer nossos alunos filosofarem? E ainda, como *Werther* pode ser base para o ensino de Filosofia? Estes questionamentos são fundamentais ao pensar nossa proposta. Nosso objetivo é utilizar o romance de Goethe *Os sofrimentos do Jovem Werther* como metodologia didática no ensino de filosofia.

O primeiro passo, para seguir o caminho escolhido, de acordo com a fundamentação teórica, ou seja, nosso método para a proposta prática da pesquisa, foi a leitura na íntegra do livro escolhido a obra ícone do Romantismo alemão - *Os sofrimentos do Jovem Werther*. Em seguida, foi preciso deixar em evidência os cinco problemas escolhidos, a saber: *Felicidade, Naturalismo, Sentimentalismo/Emoção, Arte & Poesia e o Suicídio*. Feita essa seleção dos problemas, preferimos percorrer a história da filosofia, e escolher dez filósofos que se dedicaram em refletir sobre o tema para compor a carta paradidática. Foi necessário, então, fazer uma pesquisa e fontes que seriam utilizadas para a produção das cartas paradidáticas. Cabe destacar que foram selecionados alguns tópicos para fazer parte da carta: pensador/data, influências, obras e citações desses pensadores. Salientamos a importância da pesquisa teórica, explanada nos capítulos anteriores, para a realização da prática, pois, os autores pesquisados foram fundamentais para aplicação prática da proposta pedagógica que nos propomos inicialmente.

¹⁰ Seguindo as orientações das DCE de filosofia (2008, p. 14).

A partir desse momento, feita a leitura, a escolha dos problemas e filósofos, a parte mais trabalhosa foi caracterizada pela escolha das cartas de *Werther*. A seleção não foi por ordem de datas, mas sim, pelos problemas. Dessa forma, foram escolhidas de primeiro momento sete cartas, mas que foram reduzidas posteriormente para duas, pelo grau de dificuldades que os alunos encontraram na escrita das cartas e devido ao tempo curto das aulas. As aulas podem ser divididas em dois momentos, ou seja, duas aulas circunscrevem cada problema. Segue abaixo o cronograma de execução, que foi feito antes da aplicação prática: Primeiramente, preparado o cronograma de execução para a intervenção prática, separando a quantidade de aulas e os conteúdos que irão ser trabalhados a partir de *Werther*. Podem ser estimadas doze aulas aproximadamente, começando a aplicação no final do terceiro bimestre. Os conteúdos previstos encontram-se na área de Estética e Filosofia da Arte. Através das cartas de *Werther* os conceitos explorados são: a felicidade (intrínseca relação com o belo, com a natureza, a poesia, com a música), propensão ao naturalismo, sentimentalismo, arte e poesia, e o suicídio.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Enfim, o movimento filosófico que nos propomos de início, através do movimento com a palavra, a aventura de uma escritura, tal qual, não visa comunicação, mas inscreve ideias. Paremos e reconsideremos, começamos perguntando que é filosofia? E concluímos que não é algo, uma coisa, é antes de tudo é um modo de ser, segundo Fogel, ver, é uma atitude, que precisa ser despertada, e ainda abrir-se, pré-dispor-se, em uma distância apropriada da contemplação, assim, o filosofar surge, segundo Perine (2007, p. 102), porque o ser humano se compreende a si mesmo como um ser relacionado com a realidade e separado dela, capaz de pensá-lo sob o aspecto de seu fundamento, do seu princípio, da sua *arché*. Diante dessas questões nos debruçamos a refletir, e chegamos, a premissa, que só é possível, o surgimento do filosofar através do espanto, do susto, da admiração, da inquietude, do olhar para o real e ver, e seu ensino só é possível, se tiver abertura¹¹ para a indagação filosófica, ou seja, o filosofar. Pois a filosofia é, portanto, desde seu início, um *saber-da-realidade*. Nasce, então, para recolocar o ser humano no caminho de seu fundamento original, isto é, no caminho da realidade, e é feito então a hora da filosofia, quando os gregos questionaram sobre: *o que é o real*. Todavia, pensando nessas questões, que propomos uma intervenção metodológica para o ensino de filosofia, através de uma metodologia literária filosófica, a partir de epístolas, possibilitar aos discentes, o processo de descobrimento conceitual, instigando a vontade de saber, de desvelamento. Tomando a consciência de si e de todo o processo de ensino-aprendizagem, os cinco problemas filosóficos trabalhados em sala de aula, abriram espaço para a interrogação filosófica, para uma tomada de consciência por parte dos alunos, dessa forma, com o desenvolvimento das aulas práticas, foi possível perceber o movimento aventureiro dos alunos à totalidade da realidade, buscando um sentido a existência no mundo, a partir da discussão sobre a felicidade, o naturalismo, sentimentalismo, arte e poesia, e sem dúvidas sobre a morte e o suicídio. De fato, ensinar filosofia, é sem dúvida uma busca constante por conhecimentos, e deve-se adotar uma série de decisões filosóficas, e assim, elaborar recursos mais convenientes para tornar essa tarefa possível e significativa. Por fim, cada docente, adotará um ponto de partida didático ao ensino de filosofia, todavia, cada professor deve estar comprometido com a construção de um método, com base na sua concepção de ensino. Assim, conforme demonstramos é imprescindível saber o que se ensina (*objeto*) para poder ensinar. Ora, não existe receita pronta, então, tendo chego neste ponto, surge a indagação, como se faz para levar à prática, o que propomos? E, dito isso, ressaltamos que ensinar/aprender filosofia se faz de maneira compartilhada e

¹¹ Entendemos a abertura, em conformidade ao exposto por Gilvan Fogel (2009, p. 51) em seu livro *Que é filosofia?* em um sentido de disposição ou disponibilidade para ser tocado e tomado pelo que toca e toma, ao sentido de ser, abertura, que põe sentido de ser, é transcendência. Ser tomado pelo acontecimento.

não em monólogos, foi o que propomos com nossa metodologia. Sem mais delongas, o caminho percorrido, exalta um modo de perceber a filosofia não em um pedestal, superior às demais áreas de conhecimento, mas sim em encontros. Portanto, esperamos que a metodologia exposta venha a contribuir com os métodos pedagógicos em ensino de filosofia dos demais professores.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural Ltda. 2004.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Madri: Austral, 2007.

CARPEAUX. Otto Maria. **A história concisa da literatura alemã**. 1. ed. São Paulo: Faro Editorial, 2013.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009.

FOGEL, G. Filosofia e literatura. **Viso**: Cadernos de estética aplicada, v. IX, n. 17, p. 179-187, jul./dez. 2015.

FOGEL, G. **Que é filosofia? – filosofia como exercício de finitude**. Aparecida: Ideias & letras, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. In: SOUZA, Ricardo Timm de, DUARTE, Rodrigo (Org.). **Filosofia e Literatura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GOETHE, J. W. **De minha Vida**: poesia e Verdade. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GOETHE, J. W. **Escritos sobre arte**. 2. ed. Introdução e tradução de Marco Aurélio Werle. São Paulo: Humanitas imprensa oficial do estado de SP, 2008.

GOETHE, J. W. **Escritos sobre Literatura**. 2. ed. Tradução e organização Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

GOETHE, J. W. **Os sofrimentos do jovem Werther**. São Paulo: Abril. 2010.

GOETHE, J. W. **Os sofrimentos do Jovem Werther**. 2. ed. Prefácio Joseph- François Angelloz. Tradução Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de Vida**. São Paulo: Círculo do livro SA, 1978.

MATOS, Franklin de. O solilóquio de Werther. In: **Arte e filosofia no idealismo alemão**. [S.l: s.n.], 2009.

NIETZSCHE, F. **Sobre Verdade e Mentira**. São Paulo: Hedra, 2008.

NOVAES, Adauto. **Poetas que pensaram o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NUNES, Benedito. **Hermenêutica e Poesia**: o pensamento poético. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PERINE, Marcelo. **Ensaio de iniciação ao filosofar**. São Paulo: Loyola, 2007.

ROHDEN, Luiz; PIRES, Cecília. **Filosofia e Literatura uma relação transacional**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHUBERT, Humberto. **Goethe - Espírito da contemporaneidade**. 1968.

SÜSSEKIND, Pedro. **Shakespeare: o gênio original**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

ARDO, LOGO EXISTO: FILOSOFIA E SEU ENSINO COMO MODO DE VIDA POR UMA PERSPECTIVA DA VERTIGEM

Bruna Gabriela Domingues

Universidade Estadual do Paraná Campus de União da Vitória
brunynhadomingues@hotmail.com

Eixo temático: teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente escrito arrisca uma transação entre filosofia e poesia. Como então fundar filosoficamente tal percorrer transacional do filosófico ao poético? Se faz necessário a tomada de um caminho. Tomar um caminho significa, já que a transação é percorrer do poético ao filosófico, dizer o que se trata por poético e por filosófico, e ainda, em que condição tal percorrer calha no ensino de filosofia. Somente assim, chegar-se-á a algo plausível a respeito dessa presunção: que a transação é possível (tanto no que se entende por filosofia de modo "geral" e por filosofia enquanto disciplina escolar) na medida em que o fazer filosófico é necessariamente poético, a partir de uma *vertigem*, (uma perda provisória de sentido, de equilíbrio, quase queda, uma espécie de ardência, desfalecimento, um assombro inaugural do filosofar). Não se defende com isso que filosofia é poesia e poesia é filosofia, coloca-se que ambas se relacionam (transam) em uma espécie de *re-união integradora*. Nesse sentido, aponta-se que a filosofia é – essencialmente, poética. Para fundamentar filosoficamente tal pretensão, a linha argumentativa será traçada a partir de escritos de Platão (1994), Martin Heidegger (2008), Benedito Nunes (2011), Gilvan Fogel (2012) e Walter Kohan. **Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Poesia. Transação. Vertigem. Modo de Vida.

DAS PRELIMINARES

Sobre o que é possível estabelecer entre filosofia e poesia? Diálogo? Confronto? Relação? Encontro? Caso? Conexão? Transação?! O que se passará adiante é uma transação. Do Latim, *transactio* (concordância, trato), formada do prefixo trans (além, além de, através) mais *agere* (levar a, guiar) (ORIGEM DA PALAVRA, 2017) transação impele trato e movimento. Destaca-se que será tomado aqui somente ao sentido dito de transação enquanto *movimento*.

Benedito Nunes, em texto intitulado *Hermenêutica e Poesia: o pensamento poético*, citando Juan de Mairena, (heterônimo do poeta espanhol Antônio Machado), acerta: "Há homens, dizia meu mestre, que vão da poética à filosofia; outros que vão da filosofia à poética. O inevitável é ir de um ao outro, nisto como em tudo." (NUNES, 2011, p. 14). Com isso, entende-se que poetas podem estar no acontecer da linguagem filosófica, assim

como, filósofos no acontecer da linguagem poética. Movimentação. Nunes evidencia que tal transação, engendra um ir (movimento!) do poético ao filosófico e vice-versa. Tal movimentação, contudo, não é subordinação de uma a outra.

Não, poesia não é instrumento da filosofia, não é enfeite de dizer filosófico “chato”, não é adorno de palavra dita “racional”. Filosofia não é dizer que poeta usa da boca para fora, não é justificativa de verso. Não no sentido que será ensaiada tal transação. Filosofia e poesia nem dizeres são, não são poesia e filosofia apenas e simples dizeres. Então, que dizem filosofia e poesia? Que tipo de transação é possível haver entre elas? Em que as duas questões anteriores têm a ver com o que se chama de ensino de filosofia?

Um passo de cada vez. Marcha!¹

Responder as três questões anteriormente citadas, pede um exercício hermenêutico a respeito da (1) filosofia (2) da poesia e (3) do ensino de filosofia. Tal exercício vislumbrará, uma possibilidade de entendimento, de uma forma de se pensar a respeito do que consiste a transação desse triângulo. Um triângulo, dito assim: amoroso, que impele por consequência, um *movimento amoroso*.

Que o *eros* é força imprescindível, motriz, impulsionadora para o filosofar, não é novidade. Segundo a narrativa da gênese do *eros*, proferida pela sacerdotisa Diotima, em *O Banquete* de Platão, coloca-se aqui que o amor é fruto de uma oportunidade, de um ensejo. A pobreza (*Penia*) enfadada de sua condição pedinte, tomada por um estado de volúpia, ao avistar *Poros* (a riqueza) farto, teso, embriagado e inconsciente, deita-se ao seu lado, concebendo assim o amor. Com isso, não cabe ao *eros*, como lhe trata o vulgo, apenas uma fineza e beleza absoluta. O amor é assim descrito por Diotima:

é pobre, e muito longe está de ser delicado e belo como todos vulgarmente pensam. Eros na realidade, é rude, é sujo, anda descalço, não tem lar, dorme no chão duro, junto aos umbrais das portas, ou nas ruas, sem leito nem conforto. Segue nisso a natureza de sua mãe que vive na miséria. Por influência da natureza que recebeu do pai, Eros dirige atenção para tudo o que é belo e gracioso; é bravo, audaz, constante e grande caçador; está sempre a deliberar e urdir maquinações, a desejar, e a adquirir conhecimentos, filosofia durante toda sua vida, é grande feiticeiro, mago e sofista. (PLATÃO, 1994, p. 164-165).

O *Eros* platônico por ser, metade da mãe e metade do pai, não é falta nem plenitude, não é sábio nem tolo, é força desejante, por esse motivo, liga-se a filosofia: ama-se (e deseja) aquilo que não se tem, sendo assim *Eros* é desejo de procriar conhecimento. *Eros* não é imortal, mas constantemente renasce, sendo um cada eterno percorrer do que é belo e grande. Sendo o conhecimento vasto e belo para Platão, logo, é desejado por *Eros*. À parte disso, o amor por ser disposição entre as extremidades maternas e paternas, força oscilante, é também movimento. Eis o que o *eros* diz: movimento! Nesse sentido *eros* é, pois, transação. A transação é assim: erótica. Eis então, o que a Transação nos diz: disposição!

Fazer escuta a esse apelo transacional erótico (disposição!), significa aqui, o exercício hermenêutico sobre o que diz o triângulo amoroso (filosofia, poesia e ensino de filosofia). Desse modo, poder-se-á chegar a alguma presunção. Chegar a uma presunção, trata-se aqui, de algo que possa ser dito filosoficamente sobre o ensino de filosofia. Dis-por-se a dizer algo, no mínimo satisfatório sobre o ensino de filosofia, exige, pois, a tomada de um caminho. Que a transação impele movimento do poético ao filosófico, já se sabe. Sabe-se também que esse movimento transacional é erótico e, que por ser erótico é desejante, nesse caso, de conhecimento. Como então fundar filosoficamente esse percorrer transacional do filosófico ao poético?

¹ Marcha, marchar, vem do francês *marcher*, “andar marcando passo”, do Frâncico *markon*, “tropeçar” (ORIGEM DA PALAVRA, 2017). Sendo assim, o caminho a ser percorrido, passo a passo, uma espécie de caminhada, jornada que impele uma possibilidade de dúvidas, acertos e erros. Para “conhecer” precisamos correr riscos.

Tomar um caminho significa, já que a transação é percorrer do poético ao filosófico, dizer o que se trata por poético e por filosófico, e ainda, o que isso configura no ensino de filosofia. Somente assim, chegar-se-á a algo plausível a respeito dessa presunção: que essa transação é possível (tanto no que se entende por filosofia de modo “geral” e por filosofia enquanto disciplina escolar) na medida em que o fazer filosófico é necessariamente poético, a partir de uma *vertigem* (uma perda provisória de sentido, de equilíbrio, quase queda, uma espécie de ardência, desfalecimento, um assombro inaugural do filosofar). Não, filosofia não é poesia, poesia não é filosofia. Nesse sentido, aponta-se que a filosofia é – essencialmente, poética. Para fundamentar tal caráter essencialmente poético do filosofar partir-se-á de escritos de Martin Heidegger a respeito da poesia, em especial o texto “... *Poeticamente o Homem Habita...*” Coloque-se, então, presunção em curso.

DO HABITAR POETICAMENTE

“A poesia não sobrevoa e nem se eleva sobre a terra a fim de abandoná-la e pairar sobre ela. É a poesia que traz o homem para terra, para ela, e assim o traz para um habitar.” (HEIDEGGER, 2008, p. 169).

O Fragmento ora indicado, pertence aos escritos² de Martin Heidegger sobre o poema *In Lieblicher Bläue*³ do poeta alemão Friedrich Hölderlin. Antes de adentrar-se de fato no curso pretendido, a título de curiosidade, ou até mesmo, para um entendimento “mais efetivo”. Por que Heidegger recorre a Hölderlin para edificar em sua filosofia algo tão essencial? Essa questão é levantada pelo próprio Heidegger no texto *Hölderlin y la Esencia de la Poesia*, que acerta:

Hölderlin no se há escogido porque su obra, como una entre otras, realice la esencia general de la poesía, sino únicamente porque está cargada con la determinación poética de poetizar la propia esencia de la poesía. Hölderlin es para nosotros en sentido extraordinario el poeta del poeta. Por eso está en el punto decisivo. (HEIDEGGER, 1973, p. 128).

Heidegger pondera que não recorreu a Homero, Sófocles, Shakespeare, Dante, ou Goethe, poetas muito “maiores” e mais “bem difundidos” que Hölderlin, justamente porque a busca pela essência da poesia não pode ser tomada de maneira geral, é necessário chegar, para o filósofo, à uma essência essencial, ou seja, a poesia nela mesma. Daí, que Hölderlin entra em cena, o “poeta dos poetas, o poeta da poesia”. Hölderlin realiza uma experiência poética com a linguagem, ou seja, uma experiência fundante. O poeta alemão pertence a geração de poetas adeptos aos ideais de cultura da Grécia antiga, aquilo que se chamou “grecomania.” (NUNES, 2011, p. 117). Daí a preocupação holderliana em de certa forma, viver a linguagem e não fazê-la meio para algo. Nesse ponto é que se pode compreender a linguagem como um acontecimento, manifestação, aparecimento, afeto, ela se mostra, se oculta, acontece.

Linguagem, portanto, não é instrumento, utensílio, meio de expressão, é um acontecimento, manifestação. Não, não se trata a linguagem, é ela quem nos trata, nos acerta, nos cerca, nos interpela:

Fazer uma experiência com a linguagem significa por tanto: deixarmo-nos tocar propriamente pela própria reivindicação da linguagem, a ela nos entregando ou a ela nos harmonizando. Se é verdade que o homem, quer o saiba ou não, encontra na linguagem a morada própria de sua presença, então uma experiência que façamos com a linguagem haverá de nos tocar na articulação mais íntima de nossa presença [...] (HEIDEGGER, 2008, p. 121).

² “... *Poeticamente o homem habita...*” In HEIDEGGER (2008).

³ No azul sereno.

Deve-se assim, participar do vigor da linguagem, permitindo-se a uma experiência manifestante. Permitir-se a linguagem, dis-por-se, entregar-se, ouvi-la, é realizar uma experiência com ela, participar de seu vigor, de seu acontecimento: "Heidegger diz que "moramos na linguagem"; a linguagem é o incontornável [...]" (NUNES, 2011, p. 157). Assim, coloca-se que se habita na linguagem. Que se pode compreender por habitar? Heidegger (2008, p. 165) re-monta o sentido de habitar até então compreendido pela praticidade, ou seja, um espaço físico para se morar:

Não será o habitar incompatível com o poético? Nosso habitar está sufocado pela crise habitacional. E mesmo que fosse diferente o que se entende hoje por habitar está açulado pelo trabalho, revolvido pela caça de vantagens e sucesso, enfeitado pelo lazer e descanso organizados.

Martin Heidegger (2008, p. 166) enfatiza que a palavra de Hölderlin diz habitar e, não se profere em nenhum momento que habitar se refere a espaço físico, um local material que o homem toma por residência. "Por isso deixemos de lado a representação corriqueira do que seja habitar." Ao traçar o sentido de habitar, Hölderlin, como enuncia Heidegger (2008, p. 167), coloca em curso um entendimento, diga-se assim, mais *pro-fundo*, fundante, o poeta "vislumbra o traço fundamental da presença humana." Assim sendo, fundamentalmente, *pro-fundamente*, habitar é existir.

Realizando uma escuta as palavras holderlianias, Heidegger adentra no sentido próprio do que é habitar, atende ao apelo mais íntimo da própria linguagem. O filósofo retoma o sentido ontológico (que fora esquecido) da palavra *bauen, baun, bhu, beo* (construir, habitar) que pertence a *bin (sou)*, assim a maneira como o homem é se faz a maneira como ele habita. Habitar é a morada do ser-homem, essa morada (habitar). Desse modo, o homem "é à medida que habita". (HEIDEGGER, 2008, p. 127). Habitar é a maneira como "eu sou" como "nós somos." Habitar "constituiu o ser do homem [...] é o traço fundamental do ser-homem." (HEIDEGGER, 2008, p. 17).

Dispõe-se a fazer uma escuta das palavras heideggerianas a respeito do habitar poético de Hölderlin, até então, pode-se compreender que o apelo íntimo da palavra habitar acerta a própria existência, habitar é, pois, existir, isso é o que se profere da escuta. Precisa-se agora, avançar na escuta sobre o poético, pois ainda não se pode compreender de fato como é possível habitar/existir poeticamente. Que sentido haveria então entre habitar poeticamente?

Tendo em vista que a poesia é parte ilusória da linguagem, em específico, da literatura–produto onírico, "voo ao irreal e fuga para o idílico [...] A arte do poeta consiste em desconsiderar o real. Em lugar de agir, os poetas sonham." (HEIDEGGER, 2008, p. 166). Habitar poeticamente não seria um atentado à filosofia? Não. Disponha-se! Mas, lembre-se "avançar um pé não é fazer jornada,"⁴ por isso, é preciso avançar por inteiro nessa escuta e, como ajuíza Heidegger, precisa-se ouvir as palavras do poeta. Não se trata de um exercício raso e rápido, compreensão imediata, ouça-se mais uma vez o que Heidegger (2008, p. 169) fala: "a poesia não sobrevoa e nem se eleva sobre a terra a fim de abandoná-la e pairar sobre ela. É a poesia que traz o homem para terra, para ela, e assim o traz para um habitar." Mas o que a poesia tem a ver com o homem morar na linguagem? É, pois, a poesia que conduz o homem para seu habitar. Como? Sendo assim, habita-se em verso? Não! Marcia Sá Cavalcante Schubak⁵ acena que *Dichtung* no sentido Heideggeriano exprime melhor o sentido do poeticamente habitar de Hölderlin em vez de *poesie*: "Para não usar os verbos poetar, poetizar e, assim, evitar as conotações de inventar e fantasiar, optou-se por desenvolver o verbo alemão "dichten" para a sua forma latina original e traduzi-lo por "ditar poeticamente." (HEIDEGGER, 2008, p. 170).

⁴ Referenciar Saramago.

⁵ Trata-se da tradutora do ensaio "...Poeticamente o homem habita..." In HEIDEGGER (2008).

Uma boa leitura de Heidegger sobre a poesia – e toda a filosofia, nos remete a necessidade de abandonar, de imediato, uma posição “clichê” de interpretar a poesia como dizer ilusório, jogo de palavras, combinação de letras, flerte, blefe com a verdade, irracionalidade, oponente da razão, etc. Sustenta-se com isso, que para além do clichê, poesia é um modo de vida, é o modo como se vê e se sente o mundo, as coisas e o seres, por isso o habitar pode ser essencialmente poético. Sendo esse modo de vida, é a poesia afetiva, ou seja, ela nos afeta (o aparecer, mostra-se, ocultar-se de Hölderlin!), daí que é possível realizar uma experiência com a linguagem poética.

No sentido heideggeriano, aponta-se que Hölderlin “vê o “poético” a partir da relação com esse habitar, compreendendo nesse modo *vigoroso* e essencial.” (HEIDEGGER, 2008, p. 167). O habitar pode ser então, de fato, essencialmente poético. Esse modo vigoroso é o acontecer pleno da linguagem. Linguagem pura! Sendo assim, o que é acontecer pleno da linguagem? E como isso é poético? O que é o poético para além do clichê? Em que configura “ditar poeticamente”? Escute-se Heidegger (2008, p. 170):

Poesia e pensamento encontram-se somente e enquanto permanecem na diferença de seus modos de ser. O mesmo não se confunde com igual e nem tão pouco com a unidade vazia do que é meramente idêntico. Com frequência, o igual se transfere para o indiferenciado a fim de que tudo nele se convenha. O mesmo é, ao contrário, o mútuo pertencer do diverso que se dá, pela diferença desde uma reunião integradora. O mesmo apenas se deixa dizer quando se pensa a diferença. No ajuste dos diferentes vem à luz a essência integradora do mesmo. O mesmo reúne integrando o diferente numa unidade originária. O igual, ao contrário, dispersa na unidade pálida do um, somente uni-forme.

Primeiro: compreender poesia não é acontecer fantasioso e onírico,⁶ porém não é toda razão, não é, pois, racional. Não se está tratando aqui de simples opostos: poesia x pensamento. Está-se reportando à uma “reunião integradora”. Nesse sentido que Heidegger entoa uma certa forma de cadência em relação ao ritmo do que se deve compreender por pensamento e poesia, arrisca-se auscultar que tal “reunião integradora” entre poesia e pensamento pode ser o que se está tomando por transação. Não se toma a relação entre o poético e o filosófico por simples antagonismos, pretende-se colocar que ambos, enquanto movimento de um ao outro, outro ao um, calham na dita “reunião integradora” que não exclui a diferença, mas integra, não sendo poesia e pensamentos iguais, mas, integrantes: “*Ser reunido é divino, é bom; de onde vem então esse vício dentre os homens de só admitir o um, o uno?*” (HÖLDERLIN, 2008, p. 170). Que é, pois, o que se deve entender por divino?

A poesia de Hölderlin, segundo Françoise Dastur em seu ensaio *Hölderlin, Tragédia e Modernidade* (DASTUR apud NUNES, 2011) carrega traços fundamentais com os temas (que são conflituosos): “a) antigo x moderno; b) nativo x estrangeiro c) terreno x celestial.” (DASTUR, 2011, p. 120) Preste-se atenção no tema c) terreno x celestial. Nós homens, estamos entre o terreno e o celestial, o divino, longe de ser o ser cristão iluminado, onipresente, onipotente e onisciente, ao qual o ocidente está habituado, é:

O divino é a “medida” com a qual o homem confere medida com seu habitar, à sua morada e demora sobre a terra, sob o céu. Somente porque o homem faz, desse modo, o levantamento de medida de seu habitar é que ele consegue ser na medida de sua essência. O habitar do homem repousa no fato de a dimensão, a que pertencem tanto céu como a terra, levantar a medida levantando os olhos. (HEIDEGGER, 2008, p. 173).

⁶ É de extrema relevância ressaltamos que poesia pode ser sim e o é, em muitos casos produto da fantasia e do onírico, (não temos necessariamente, nenhum problema em relação isso!) ocorre porém, que nesse caso, em específico, estamos nos reportando a um direcionamento heideggeriano de poesia enquanto acontecer que excede a especulações da poesia em sendo, apenas fruto de tais elementos. No sentido heideggeriano de poesia, ela configura uma dimensão muito mais profunda e fundante no que tange a linguagem ao dasein e seu estar e acontecer no mundo.

Medida é “aparecer”, o homem levanta os olhos: “deixa ver no sentido de resguardar o que se encobre em seu encobrir-se.” (HEIDEGGER, 2008, p. 174). Heidegger (2008, p. 172) atribui a poesia, o tomar de medida, daí que o homem habita poeticamente. Habitar poeticamente é a medida que o homem toma entre o divino (celestial) e o terreno: “o levantamento da medida constituiu o poético do Habitar.” Se o habitar como anuncia Heidegger no texto *Construir, habitar, pensar é resguardar*⁷ a quadratura *céu terra homem e divino*, habitar poeticamente é a tomada de medida do homem entre o céu e a terra, o modo como sua existência é conduzida na experenciação poética fundante chamada linguagem.

FILOSOFAR, POIS, É PRECISO!

Em seu livro *Sentir, ver, dizer: cismando coisas de arte e de filosofia*, Gilvan Fogel acena na introdução que “Escrever, pois, é preciso!” (FOGEL, 2012, p. 14). Tome-se para esse ensaio o sentido de “filosofar, pois, é preciso!” E ainda: “filosofar no ensino de filosofia, pois, é preciso!” Fogel cita um trecho de uma carta do poeta alemão Rainer Maria Rilke para o jovem aspirante a poeta alemão Franz Xaver Kappus, que havia lhe solicitado um parecer sobre a qualidade de seus poemas, respondendo assim Rilke (2012):

Você está olhando para fora, e isso, sobretudo isso -olhar para fora- você não deve fazer! Ninguém pode aconselhá-lo ou ajudá-lo – ninguém! Há somente um caminho: entrar em si mesmo. Busque o fundo, a razão que o leva a escrever; experimente se esta razão lança suas raízes no lugar mais profundo do seu coração. Admita, confesse a você mesmo se morreria se lhe fosse vedado escrever. Sobretudo isso: na hora mais silenciosa da sua vida, pergunte a si mesmo: ‘eu preciso escrever’? cave em você uma resposta profunda. E se essa resposta for afirmativa, se você pode responder a uma tão grave pergunta com um simples e incisivo ‘eu preciso’ – então, construa sua vida segundo essa necessidade. Sua vida precisa tornar-se um sinal e testemunho dessa imposição, mesmo em suas horas menores, mais insignificantes e indiferentes [...] Uma obra de arte é boa se ela nasce dessa necessidade. Nesse modo de ser de sua origem reside seu juízo, sua avaliação: não há nenhum outro(a) [...] Basta sentir que se poderia viver sem escrever, para não se ter sequer o direito de escrever.

Imagine-se que – no contexto atual, (é claro!) Kappus tivesse perguntado a Rilke algo que nós professores, em específico na disciplina de filosofia, estamos habituados a ouvir de muitos alunos – e não somente de alunos: *para que é preciso filosofia?* Re-montando a questão: *para que é preciso o ensino de filosofia?* A resposta de Rilke nos “cai feito uma luva”! Veja-se por quê.

Filosofia não é uma palavra bem escrita e argumentada que você “pega” assume e passa para frente, pode até ser assim, porém, reporta-se um modo mais profundo⁸ no que tange à filosofia. Pense-se em Sócrates, uma espécie de “andarilho do saber”, o filósofo caminhava pelas ruas interpelando a si mesmo e os outros, sobre tudo que estivesse a título de conhecimento. Sócrates viveu a filosofia, do sapateiro ao político, dos escravos aos mais

⁷ Esse resguardo, uma espécie do *serenidade*, é o que pode-se compreender por a tomada de consciência do homem de sua *finitude*, “aprender a morrer”. Aprender a morrer pode ser compreendido como a tomada da consciência do homem de sua finitude, o encontro com a sua presença, o que o diferencia da multiplicidade, a partir disso, o homem passa a buscar o conhecimento do mundo e de sua presença no mundo (impulsionado por um medo e uma angústia em relação a morte), passa a ter um olhar atento e crítico para o mundo e para ele mesmo (HEIDEGGER, 2005).

⁸ A saber, tal modo “profundo” designa a filosofia para além de um fim dito assim utilitarista. Um modo profundo por assim dizer, exprime o sentido ontológico, sendo, pois, nesse sentido, filosofia o mesmo que ontologia.

nobres homens, o filósofo interpelou. Como se pode concluir que Sócrates viveu a filosofia? Ele preferiu a morte a renunciá-la!

Se Rilke disse “basta sentir que se poderia viver sem escrever, para não se ter sequer o direito sem escrever”, poder-se-ia dizer sobre Sócrates que “basta pensar que se poderia viver sem filosofar, para não se ter sequer o direito de filosofar.” Sócrates não teve a filosofia como uma “boa ideia” que se guarda na gaveta e usa conforme a oportunidade. Filosofia não é um saber, mas é a relação do saber com a do não saber (ignorância). Sócrates, admite que sabe que nada sabe, a partir de então é que o filósofo filosofa. Filosofar nesse sentido, é o que faz Sócrates buscar o que não sabe “o que talvez caracterize mais especialmente Sócrates é que ele outorga a certa relação com a ignorância a potência de iluminar a vigília.” (KOHAN, 2009).

Enquanto busca por aprender o que não sabe, Sócrates demonstra a impossibilidade de segregar filosofia de aprendizado. “A filosofia é, para Sócrates, algo assim como uma condição para poder desdobrar certo caminho no saber.” (KOHAN, 2011). A filosofia nos moldes de vida socrática é um modo de se ver o mundo, questioná-lo e de se questionar a si mesmo, “*mesmo em suas horas menores, mais insignificantes e indiferentes.*” Desdobrar certo caminho do saber, como acena Walter Kohan, é diga-se assim, percorrer o caminho do *lógos*. Eis que se calhou na transação! Por que? Percorrer o caminho do *lógos* impele movimento, logo tal percorrer é uma transação. Aclarar-se-á então tal colocação.

A necessidade de escrever que Rilke anuncia para o jovem Kappus, que deve surgir de “dentro” pode ser tomada como a necessidade que surge no filósofo de conhecer, uma necessidade erótica, uma espécie de tender-se com toda força para o saber. Platão,⁹ por exemplo, nomeia tal necessidade de *thauma*, isto é, da perplexidade, do susto, do espanto, de uma espécie de *vertigem* com as coisas e o porquê delas. Admirar-se, pôr-se perplexo, assustar-se e espantar-se, concebem, portanto, uma postura pré-filosófica, ou seja, a admiração antecede a todo movimento filosófico e é a partir dela que este mesmo movimento passa a ser decidido e orientado.

A partir de tal vertigem, o homem segue o curso (percorre) do *lógos*. Do Latim *Vertigo*, vertigem significa tontura, sensação de desequilíbrio, desfalecimento. Esse desequilíbrio concebe um “perder o chão”, uma condição de “não-solidéz,” um estar lançado em estado de a-bismo¹⁰. Além disso, “*vert*” também indica um movimento de rotação, uma volta, um giro. Tais aspectos dispostos na palavra vertigem remetem à própria natureza do *thauma*: um movimento de retomada do homem para o seu estado de a-bismo. Esse movimento de retomada não é necessariamente uma “escolha” do homem, é, antes de tudo, uma necessidade.

Então, *construa sua vida segundo essa necessidade!* É, pois, nesse sentido que filosofia faz-se modo de vida. Quando essa necessidade vertiginosa nos invade¹¹ (erótica e intempestiva!) ela nos é tida como transcendência. Como? Ela nos toma:

[...] Sobrepassa, transborda, sobra. É excesso superabundância. Digamos, um modo de ser com o qual o homem se encontra, no qual se vê jogado e pelo qual tomado, que está para além do poder de sua decisão, para além da sua *liberdade* de querer ou não querer, portanto, que independe de sua vontade, que ultrapassa seu querer e seu arbítrio, talvez capricho, enfim “algo” com o qual o homem irremediavelmente se depara [...] (FOGEL, 2012, p. 114).

⁹ “[...] pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia.” (PLATÃO, 2001, p. 156).

¹⁰ Abismo é proveniente do grego (ἀβυσσος) *abyssos*, formada por a- “sem”, mais *byssos* “fundo” (*a-byssus*) “lugar sem fundo” (ORIGEM DA PALAVRA, 2017). Tomaremos, portanto, o sentido de a-bismo.

¹¹ Repare-se que esse é o acontecer da linguagem, segundo a filosofia heideggeriana, que nos toma e nos trata, nos interpela.

Fogel, na citação a cima, realizando uma experiência de “leitura” da poética de Alberto Caeiro, descreve a vida como transcendência. Tomar-se-á esse sentido “a lá” Fogel de vida como transcendência para expressar o movimento vertiginoso transcendente que impulsiona o filosofar enquanto modo de vida. Veja-se mais:

Assim é a vida – o olhar, o ver, o ser sobre tal determinação –, pois tudo que realmente vive (i. é, vê, sente, pensa) irrompe subitamente. Salto. É da experiência simples e abissal deste súbito, deste irromper imediato, que se chama esta noção de vida como transcendência e, ao mesmo tempo e por isso mesmo, como movimento que se move a si próprio a partir de si próprio, pois não há nada para “fora” ou para “além” disso que viesse a ser a *causa* disso. A vida, assim, toda a vida ou tudo o que anima, é circunscrição absoluta. (FOGEL, 2012, p. 114).

O movimento de retomada do homem para o seu estado de a-bismo, esse salto, calha no filosofar, ou seja, a busca ao conhecimento. Isso, é, pois, um acontecimento da linguagem. Daí que o homem mora na linguagem, sendo assim, poeticamente o homem habita! Dito tudo isso de outro modo: a vertigem, essa necessidade vertiginosa que lança o homem para o seu estado de a-bismo, engendra o filosofar e, enquanto fruto de um movimento, salto, transcendência, a filosofia é assim, um modo de vida, de existência, de habitar, sendo assim, poeticamente o homem habita, porque é a poesia que traz o homem para seu habitar.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O que se concluir previamente daí?

Conclui-se previamente que essa vertigem, esse salto (que é transcendência!) que conduz o homem para o filosofar enquanto habitar (modo de vida) é essencialmente poética. Por esse motivo, poeticamente o homem habita, também, é por essa mesma razão que *a poesia não sobrevoa e nem se eleva sobre a terra a fim de abandoná-la e pairar sobre ela. É a poesia que traz o homem para terra, para ela, e assim o traz para um habitar.*

Sim! Poesia e filosofia transam, movimento erótico de uma “re-união integradora”. E é, pois, a partir dessa “re-união integradora” que se calha no ensino de filosofia: filosofar, pois, é preciso! Porém, *ninguém pode aconselhá-lo ou ajudá-lo– ninguém! Há somente um caminho: entrar em si mesmo.* Como isso? Vertigem não se ensina, não se aplica, não se mensura, entretanto, é a partir da vertigem (que impele a *união integradora*) que ocorre o ensino da filosofia. Mas como isso? Para quê professor? Para quê escola? Para quê ensino? Para quê, então, ensino de filosofia?

Há somente um caminho: entrar em si mesmo. Ensaia-se uma possibilidade, essa possibilidade se deu por meio da presunção de ser possível ensinar filosofia a partir de uma transação entre o filosófico e o poético. Essa marcha tende mais para desvelar o modo de proceder do acontecer dito filosófico. Pensar a filosofia enquanto modo de vida engendrada poeticamente no ensino público atual, nada mais soa do que uma utopia! Exatamente! A filosofia tomada no âmbito de ensino, em específico no ensino público, encontra-se em um não-lugar. Veja-se, pois uma possível tentativa de resposta para o não-lugar.

Na escritura intitulada *Filosofia O paradoxo de Aprender e Ensinar*, Walter Kohan, recorre a um escrito de Jaques Derrida, onde o filósofo encontra um cartão postal que mostra Sócrates agachado escrevendo, e Platão atrás em uma certa distância, apontando o dedo para cima. “O cartão consoma o sonho de Platão: fazer com que Sócrates escreva, ser o pai de seu pai.” (KOHAN, 2011, p. 13).

Kohan, estabelece a partir da cena descrita, o seguinte paradoxo: Sócrates, não deixou nada escrito, o que temos de seu legado filosófico é um Sócrates atópico, temos dele, uma escritura platônica, desse modo buscamos uma filosofia socrática, onde o Sócrates mesmo, não habita. Ocorre isso com o professor de filosofia: “ajudar a ver, sem mostrar-se, expor-se escondendo-se, ensinar a dizer uma palavra que não se deixa ler.” (KOHAN, 2011, p. 14).

Desse modo, o que cabe, não é uma busca -inútil- do que verdadeiramente proferiu Sócrates – por ele mesmo – mas as condições as quais “forjam um nascimento não só temporal, mas lógico, constitutivo da filosofia e seu ensino.” (KOHAN, 2011, p. 15). Kohan aponta três condições: a política, a educação e a própria filosofia.

O paradoxo é anunciado na medida em que, Sócrates, recusa-se, enquanto político, educador e filósofo. Eis então, que o professor de filosofia, assim como Sócrates, deve obter papel político sem exercer política, educar sem ser educador e fazer filosofia sem ser filósofo. Desse modo, o professor de filosofia opera em um não-lugar, onde constitui o que se chama por ensino de filosofia. Assim sendo, tal paradoxo que constitui o ensino de filosofia, como o conceito de paradoxo já engendra, não possui solução. Desse modo, o que cabe é analisar e buscar compreender o caminho que o ensino de filosofia tem a ser percorrido, ou seja, é mais pertinente a pergunta e o seu percorrer do que uma resposta.

Calhamos de volta para à necessidade vertiginosa, pois, mesmo operando em um não-lugar, o ensino de filosofia não é alheio ao mundo, com isso, coloca-se que, no ensino, a filosofia atua como interpelação da relação da realidade do aluno com seu meio, sua realidade, seu tempo histórico. Filosofar, pois, é preciso! Uma vez em estado de assombro com sua condição de ser presente no mundo e de sua relação com esse mundo, o aluno pode vir a filosofar (aqui entra a pertinência da pergunta!)

Conclui-se, portanto, que nós docentes de filosofia, somos responsáveis por conduzir da maneira mais obstinada e transparente esse percorrer, essa marcha, não no sentido de carregar o aluno, mas caminhar junto. *Uma obra de arte é boa se ela nasce dessa necessidade*, assim Rilke disse para Kappus, dizemos, pois: deixe arder, onde existir assombro, existirá a abertura para o movimento vertiginoso transcendente filosófico, *uma aula de filosofia é boa se ela nasce dessa necessidade*.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, J. **Esporas**: os estilos de Nietzsche. Tradução Rafael Haddock-Lobo e Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FOGEL, G. **Sentir, ver, dizer**: cismando coisas de arte e de filosofia. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Tradução Marcia Sá Calvancante Schubak. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, M. **Arte y Poesía**. Tradução Samuel Ramos. México: Fondo de Cultura Economica, 1973.

HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schubak. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

KOHAN, O. W. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, O. W. **Sócrates e a Educação**: o enigma da filosofia. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, B. **Hermenêutica e Poesia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1994.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

ORIGEM DA PALAVRA. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/.html>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

ARTE E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM TORNO DA ABORDAGEM TRIANGULAR

Vanessa Campos de Lara Jakimiu

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória
vanessajakimiu@yahoo.com.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente estudo apresenta como objetivo geral desenvolver um quadro teórico capaz de desvelar os tensionamentos em torno da materialização da Abordagem Triangular no contexto educacional brasileiro. Metodologicamente, adota-se os moldes da pesquisa teórico-bibliográfico de cunho qualitativo. Do estudo empreendido foi possível perceber que a Abordagem Triangular passou por diferentes interpretações e ressignificações, algumas que a destituíram de sentido e outras que, por sua vez, possibilitaram a sua reelaboração e o seu enriquecimento.

Palavras-chave: Educação. Arte. Abordagem Triangular.

INTRODUÇÃO

Ao longo do processo de implementação da Abordagem Triangular de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa constata-se que a mesma passou por diferentes interpretações e ressignificações.

Neste sentido, o presente estudo apresenta como objetivo geral desenvolver um quadro teórico capaz de desvelar os tensionamentos em torno da materialização da Abordagem Triangular no contexto educacional brasileiro. E, apresenta como objetivos específicos: a) Apresentar os fundamentos da Abordagem Triangular, b) Desenvolver um quadro teórico acerca das significações e ressignificações pelas quais passou a Abordagem Triangular, e, c) Teorizar acerca da Abordagem Triangular a partir do reconhecimento de seu inacabamento.

Enquanto delineamento metodológico o presente estudo adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo.

Do estudo empreendido foi possível perceber que a Abordagem Triangular passou por diferentes interpretações e ressignificações, algumas que a destituíram de sentido e outras que, por sua vez, possibilitaram a sua reelaboração e o seu enriquecimento.

A CONTEXTUALIZAÇÃO, O LER E O FAZER ARTÍSTICO ENQUANTO CONSTITUTIVOS E CONSTITUINTES DO PROCESSO FORMATIVO EM ARTE: FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM TRIANGULAR

A Abordagem Triangular defende em seus pressupostos teóricos que Arte não é uma atividade e sim uma área de conhecimento, portanto, com especificidades próprias e legítimas.

No âmbito da Abordagem Triangular três elementos se correlacionam, quais sejam: a) contextualização, b) leitura da imagem, e, c) fazer artístico. A contextualização está relacionada ao contexto em que a obra de arte e/ou produção artística foi produzida. De acordo com Barbosa (1994, p. 37) a contextualização “[...] ajuda as crianças entender algo do lugar e tempo nos quais as obras são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto.”

A contextualização, no entendimento de Barbosa (1991) não pode ser separada da leitura da imagem. “Nossa ideia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária.” (BARBOSA, 1991, p. 19)

É importante ressaltar que nem sempre o artista criador da produção artística quando no momento da criação, tem em mente uma mensagem a ser passada ao leitor ou um propósito para além da própria criação, neste sentido a riqueza estética da Arte alcança sua completude a partir daquele que lê e do repertório/referencial artístico já constituído pelo leitor, o qual se dá predominantemente por meio do estudo e da leitura de obras de Arte.

No entendimento de Barbosa (1998, p. 40) a leitura “[...] é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica [...]” Considerando a Arte como conhecimento, Barbosa, a partir da Abordagem Triangular defende a alfabetização imagética. Isto porque a leitura de imagem, assim como a leitura das palavras é um processo aprendido que pressupõe a compreensão de códigos e parte da significação destes códigos está relacionada com o que contexto em que a produção artística foi produzida.

Neste sentido, a “[...] alfabetização defendida por Ana Mae Barbosa [...] se realiza pelo exercício da ‘leitura’ como análise crítica articulada ao contexto.” (BREDARIOLLI, 2010, p. 35). O momento da leitura envolve não só a Arte canônica mas todo tipo de imagem, inclusive as próprias produções dos estudantes.

Com relação a metodologia para a leitura, não há um único referencial para fazê-lo, nem fichas para preencher, “[...] o importante é que as obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avalie-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico.” (BARBOSA, 1991, p. 37).

O fazer artístico está relacionado ao momento da criação, ou seja, o fazer artístico pressupõe que o estudante crie suas próprias produções. Por fim é importante, ressaltar que na Abordagem Triangular a contextualização, a leitura da imagem e o fazer artístico se correlacionam e se complementam, logo, não devem ser trabalhadas isoladamente, do mesmo modo, que não devem ser trabalhadas a partir de uma lógica linear que segue etapa após etapa.

O sistema triangular articula o estudo sobre o universo da arte, as experiências vividas pelos estudantes/leitores em uma perspectiva política, logo as ações que as compõem – leitura da obra de arte/contextualização/fazer artístico – não podem ser vistas dissociadas, como momentos estanques ou fragmentados. (AZEVEDO, 2010, p. 86).

Não há uma etapa “certa” a se iniciar o trabalho, apenas é importante que as mesmas dialoguem entre si buscando convergir para o mesmo fim: a formação artística e estética do educando. A Abordagem Triangular,

nesta perspectiva, é, pois, a aproximação entre o momento estético e o momento artístico, é a aproximação da contextualização e da análise interpretativa integrados ao momento do fazer artístico.

SIGNIFICAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES EM TORNO DA ABORDAGEM TRIANGULAR

Na década de 80 as teorizações da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, surgem no sentido de transcender a perspectiva tradicional e técnica da Arte e de indicar caminhos e possibilidades para pensar o ensino da Arte no Brasil.

A Abordagem Triangular comumente é apresentada por estudos e pesquisas como uma proposta inspirada em Hamilton, Barkan e Eisner que desenvolveram a “Discipline Based Arte Education-DBAE” a qual tinha como pressupostos a Crítica da Arte, Estética, História da Arte e Produção Artística, no entanto, Barbosa (2010) busca esclarecer que este argumento não é procedente. A autora, inclusive critica o DBAE diversas vezes no livro “A imagem do ensino da arte”.

A correlação com o DBAE já foi largamente negada por Ana Mae Barbosa, argumentando que o DBAE se refere a disciplinas e a Abordagem Triangular trata da “desdisciplinarização”. Por outro lado argumenta também que a Abordagem Triangular tem aspectos sociais e culturais evidenciados pela contextualização que o DBAE não tem. Portanto, o equívoco presente nas percepções dos colaboradores é o fato de alguns afirmarem que a Abordagem Triangular tenha sido inspirada, originada ou adaptada do [...] DBAE. (GUIMARÃES, 2010, p. 418).

Tendo em vista a concepção de mundo e de Educação de Barbosa estar fundamentada na Pedagogia freireana, Paulo Freire constitui-se como referência epistemológica para a construção da Abordagem Triangular (BENELLI, 2011).

Freire também propõe em sua Pedagogia, uma “Abordagem Triangular” “...fundamentada na leitura de mundo, na conscientização crítica a partir da contextualização da realidade dos educandos e no agir para transformar, ou seja, fazer.” (BENELLI, 2011).

A Abordagem Triangular pretendia desenvolver uma educação cultural capaz de promover uma “[...] educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do próprio professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária’.” (BARBOSA, 1998, p. 40).

Buscando transcender e/ou dar complementaridade ao exercício da crítica e análise de imagens, Barbosa (2010) passa a defender a importância do conhecimento histórico para o ensino da Arte, ou seja, a importância da “leitura de contexto”.

A Abordagem Triangular foi criada entre os anos de 1987 e 1990 para ser utilizada como referencial de trabalho de experimentação a ser desenvolvido dentro do Museu de Arte Contemporânea – MAC, e contemplava a) ver arte, b) história da arte, e, c) fazer arte:

Figura 1 – Sistematização da Abordagem Triangular para o contexto do museu História da Arte



Fonte: elaborada pela autora a partir de Barbosa (2010).

Aqui é importante ressaltar que a Abordagem Triangular não se tratava apenas de um pressuposto teórico-prático para experimentar Arte, mas sobretudo, um mecanismo para possibilitar o acesso aos códigos artísticos e culturais hegemônicos instituídos e, portanto, restritos ao mundo da burguesia. “O sistema triangular, pelo fato de possibilitar o acesso ao universo da Arte, como direito de todos, promove a emancipação e rompe com a “cultura do silêncio” denunciada por Paulo Freire.” (AZEVEDO, 2010, p. 86).

No entendimento de Barbosa (1991) o que temos é o apartheid cultural¹, nesta perspectiva a autora sempre se incomodou com os lugares determinados que a Arte ocupa e, sobretudo, com o dualismo entre arte erudita e arte popular.

Tendo em vista que a Abordagem Triangular foi criada para ser aplicada no contexto do museu, ela foi modificada, renominada e ampliada para ser direcionada ao contexto da sala de aula (BARBOSA, 2010).

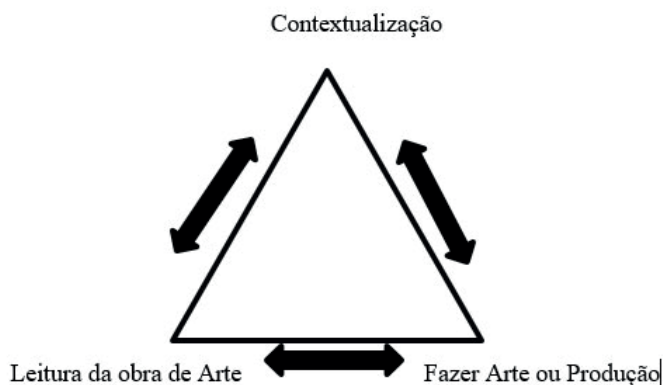
De acordo com o ideário explorado por Barbosa (1991), o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, dedicado aos Professores de Arte Educação da rede pública de São Paulo, se constitui como um marco histórico para o ensino da Arte no Brasil, uma vez que “[...] teria sido o primeiro a conectar análise da obra de arte e/ou imagem com história e com o trabalho prático.” (BARBOSA, 1991, p. 13).

Bredariolli (2010, p. 29) explica que a “[...] ênfase no exercício da crítica pela “leitura”, no sentido a ela atribuído por Paulo Freire, foi uma das marcas pedagógicas desse Festival.”

Durante este percurso de ressignificação e redirecionamento do trabalho do museu (experimentação) para o contexto escolar (educação/formação), no ano de 1991, o termo “história da Arte”, foi ampliado para “contextualização” incluindo o estudo de todas as relações e interrelações não apenas históricas, mas também sociais, políticas, antropológicas, psicológicas etc.

Tendo em vista este cenário, a Abordagem Triangular de Barbosa para o contexto escolar e/ou para processos formativos sistematizados é constituída por uma nova designação triangular compreendendo: a) leitura da obra de arte, b) contextualização, e, c) fazer arte ou produção:

Figura 2 – Sistematização da Abordagem Triangular para o contexto educacional



Fonte: elaborada pela autora a partir de Barbosa (2010).

A chegada da Abordagem Triangular no contexto escolar não apenas ressignifica suas etapas como também amplia seu compromisso para além do âmbito social, abarcando questões epistemológicas no senti-

¹ Para o povo, o candomblé, o carnaval e o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de Arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite econômica e cultural desfilar nas escolas de samba no carnaval. A massa tem direito a sua própria cultura e também à cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa, embora quase sempre “hospedada no Hilton Hotel. (BARBOSA, 1981, p. 33).

do de garantir mecanismos de redução das desigualdades também no campo educacional, ou seja, a Abordagem Triangular “[...] enfrentou o desafio de dessacralizar a arte como um bem e o museu como seu local de culto, defendendo que a experiência estética é direito de todos e opondo-se à concepção de arte/educação como um livre fazer desvinculado de teorias.” (AZEVEDO; ARAÚJO, 2015, p. 354).

A Abordagem Triangular, inicialmente foi entendida por muitos educadores como uma metodologia. Há dois possíveis motivos para a compreensão da Abordagem Triangular como uma metodologia. O primeiro é que a Abordagem Triangular foi divulgada pela própria Ana Mae Barbosa com o nome de Metodologia Triangular no livro *A imagem no Ensino da Arte* publicado em 1991 e o segundo, é que a Abordagem Triangular chegou ao grande público de Professores por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997).

O segundo, sem dúvida, foi o mais problemático, uma vez que os PCN tinham uma proposta formativa que não dialogava com as concepções de educação, mundo e sociedade da Abordagem Triangular.

Enquanto a Abordagem Triangular tem como subsídio epistemológico a educação libertadora, o homem como sujeito histórico, crítico e transformador “[...] a política educacional que gerou os parâmetros estava identificada claramente com a tendência neoliberal, ou melhor, com uma nova ordem imposta pelo capital [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 81).

Nesta perspectiva² os PCN enfatizavam a educação por competências e a formação para a mão de obra para o mercado de trabalho.

Na difusão e uso equivocado da Abordagem Triangular pelos PCNs, temos um paradoxo. A elaboração dos PCNs como documento oficial distorce os eixos epistemológicos da Abordagem Triangular e difunde uma orientação equivocada em todo o território nacional. Se um dia essa difusão me pareceu positiva por chegar largamente aos professores, hoje percebo a armadilha que ela se tornou. A Abordagem Triangular espraia-se desdobrada em fórmulas, clichês e receituários. (GUIMARÃES, 2010, p. 424).

Tendo em vista que “[...] terminologias desvelam, [...] escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas” (MARTINS, 2008, p. 52), os PCN modificaram a nomenclatura da Abordagem Triangular substituindo os originais “fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização por “[...] produção, apreciação e reflexão (da primeira a quarta séries) ou produção, apreciação e contextualização (na quinta a oitava séries).” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 32):

Quadro 1 – Nomenclaturas da Abordagem Triangular a partir da apropriação pelos PCN

Abordagem Triangular	PNC - Anos iniciais Ensino fundamental	PCN - Anos finais Ensino Fundamental
Fazer Arte ou produção	Produção	Produção
Leitura da obra de Arte	Apreciação	Apreciação
Contextualização	Reflexão	Contextualização

Fonte: elaborado pela autora a partir de Barbosa e Coutinho (2011)

Os PCN substituem a leitura da obra por apreciação o que no entendimento de Barbosa (2010, p.15), contém em si a intenção de propalar “[...] o discurso de convencimento das elites na sua suposta missão de civilizar, mas na realidade exercendo a dominação sobre o gosto das classes subalternas e, assim, ampliando o consumo.”

² Esta era a perspectiva formativa das diretrizes vigentes na época e os PCN foram apresentados como uma maneira de fazer com que as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) chegassem até o chão da escola.

A Abordagem Triangular foi atropelada pelos PCNs que elegeram a apreciação em vez da LEITURA. Apreciação é o *laissez-faire* da recepção. Apreciação eu já dizia no livro *A Imagem no Ensino da Arte*, carrega implicitamente a ideia de aceitação: - Eu aprecio você, é o mesmo que dizer: - Eu gosto de você ou eu o admiro. Apreciação leva a um problema de reprodução de valores da elite para todas as classes sociais. Vira um discurso de convencimento para fazer as classes oprimidas valorizarem o que a elite valoriza. Isto seria uma forma de colonialismo cultural. (BARBOSA apud GUIMARÃES, 2010, p. 431).

O momento da leitura pressupõe uma interpretação, trata-se, nas palavras de Guimarães (2010) de uma operação ativa, se opondo, portanto, à fruição e à apreciação que de acordo com Barbosa estariam relacionadas à uma atitude passiva relacionada “[...] a um ideal romântico de ‘obra de arte’ como um estado de espírito elevado propiciado pelo contato com as ‘obras de arte’ especiais, feitas por ‘artistas especiais’.” (GUIMARÃES, 2010, p. 431).

Os PCN também substituem a etapa da contextualização pela reflexão para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, denotando, em certa medida, a concepção reducionista da compreensão da criança como incapaz de se apropriar da etapa da contextualização.

Além disso Barbosa (1998a) faz objeções à substituição do termo contextualização por reflexão, uma vez que compreende que a reflexão é inerente à contextualização, ou seja, “[...] a reflexão é um processo mental e não uma ação, ela está incluída no fazer – quem faz reflete – está incluída na leitura, há uma reflexão quando você faz uma leitura da obra de arte e há uma reflexão na contextualização.”

Barbosa (1998a) também enfatiza que a ênfase na reflexão pode estar associada a uma estética tomista que defende que é preciso intelectualizar a arte:

[...] porque assim ela perde os seus efeitos sensoriais e seus efeitos sensuais mesmo, [esse] era o grande medo dos escolásticos [filosofia teológica da Idade Média], [medo] da sensualidade da arte; precisava passar pelo crivo da inteligência para diminuir esses efeitos de sensualidade da arte.

Na perspectiva de Barbosa e Coutinho (2011, p. 31), “[...] os PCNs brasileiros, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional.”

Oliveira (2009, p. 19) também observa em suas teorizações que apesar de os PCN terem defendido em seu discurso a construção democrática em âmbito nacional do referido documento, um “[...] número ínfimo de técnicos estiveram envolvidos, em comparação com um universo de um milhão e meio e docentes, autores e pesquisadores pedagógicos.”

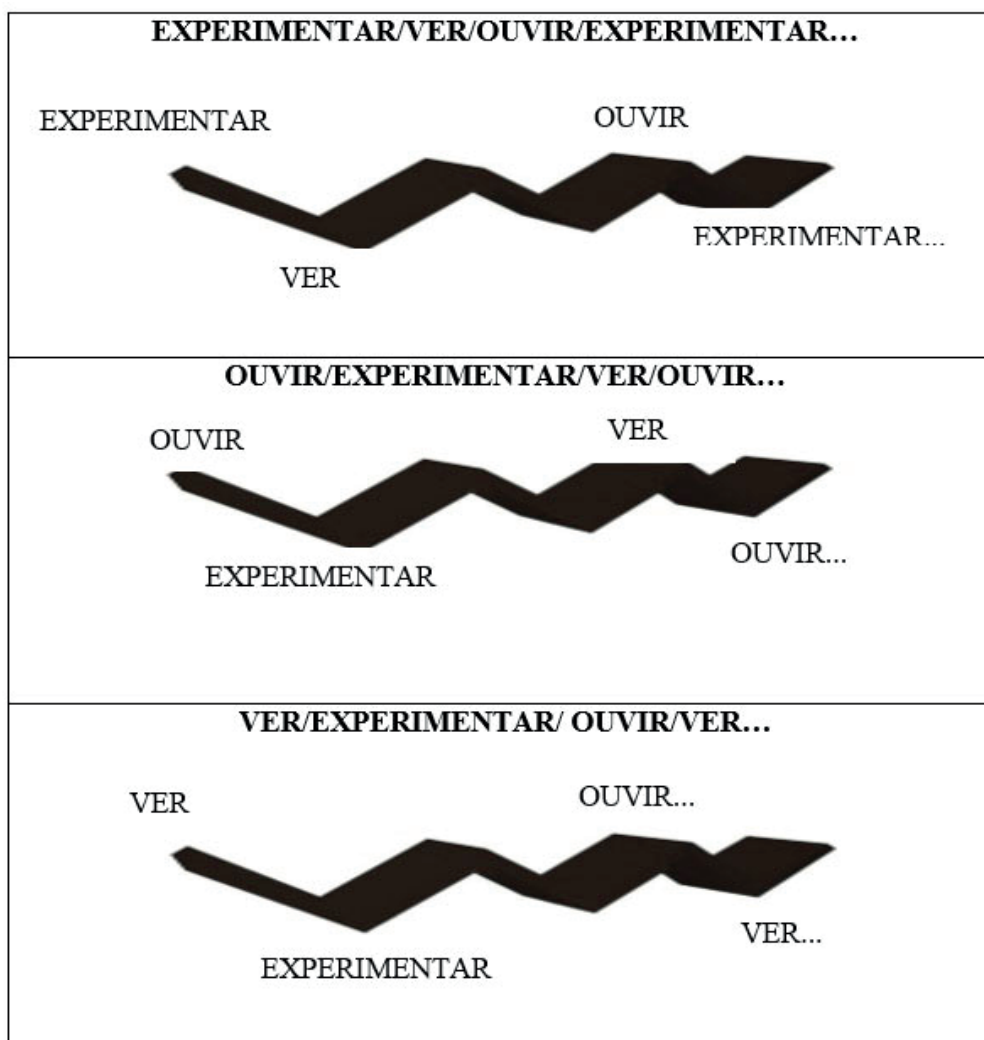
Diante deste cenário, Barbosa buscou a modificação da nomenclatura, de Metodologia Triangular para Abordagem Triangular por acreditar que a designação “metodologia” está relacionada à “[...] a construção de cada professor em sua sala de aula.” (BARBOSA, 1998, p. 33)

Barbosa (2010, p. 11) se apropria do termo Abordagem e o considera mais assertivo por entender que “[...] metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima das cabeças dos professores.”

A abordagem triangular guarda a ideia da “pedagogia Problematizadora” de Paulo Freire, por isso a “leitura”, aliada à contextualização daquilo que é “lido”, deve ser entendida como “questionamento”, busca, descoberta”, e não como prelação discursiva, um equívoco interpretativo, assim como considerá-la como uma “Metodologia”. (BREDARIOLLI, 2010, p. 36).

Assim, a Abordagem Triangular não deve ser compreendida como uma prescrição e/ou como um manual a ser seguido pelos educadores e sim como uma epistemologia da Arte instrumentalizadora da prática. Buscando transcender essa concepção restrita da Abordagem Triangular enquanto uma metodologia e longe de se propor a colocar as práticas educativas artísticas e estéticas em um formato prescritivo a autora responde à tais inquietações desmontando o triângulo e relacionado a Abordagem Triangular à ideia de ziguezague:

Figura 3 – Sistematização da Abordagem Triangular a partir da ideia de ziguezague



Fonte: elaborada pela autora a partir de Barbosa (2004)

A ideia de ziguezague pressupõe uma interpelação entre contextualizar, ler e fazer rompendo a lógica linear. Assim é possível maior variação da prática educativa a qual se delineará a partir da perspectiva formativa que se tem em vista (BARBOSA, 2004).

Assim, com a perspectiva de ziguezague, a Abordagem Triangular avança pois pressupõe a contextualização tanto para o ler quanto para o fazer. Neste sentido, “[...] o contexto se torna mediador e propositivo, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do fruitor, enfim da unidade ‘subjetil’ (sujeito + objeto).” (BARBOSA, 2004).

Além do entendimento equivocado da Abordagem Triangular como uma metodologia, é possível também identificar alguns distanciamentos com relação ao contextualizar e ao fazer. Um equívoco recorrente com relação

ao momento da contextualização, é o entendimento de que este esteja unicamente relacionado à história da Arte. A contextualização, embora contemple o a história da arte, não se resume a ela, neste sentido, a contextualização pode ser histórica, sociológica, antropológica e/ou psicológica da produção artística (BARBOSA, 1998).

Partindo desse pressuposto, a contextualização não deve se prender à lógica dos círculos concêntricos, começando dos conteúdos mais fáceis para os mais difíceis, e/ou seguir a história da Arte numa lógica linear começando da arte rupestre até a contemporaneidade. A contextualização está muito mais relacionada com a ideia de significação da obra como processo dialético historicamente situado.

Nossa concepção de arte não é linear mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada "evolução" das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano e de nossa história pessoal. (BARBOSA, 1991 p. 19).

Não há neste sentido, "[...] um critério de história da arte objetivo e cientifizante que seja apenas prescritivo, eliminando a subjetividade." (BARBOSA, 1991, p. 37).

Outro ponto a se considerar, refere-se ao momento do fazer artístico, que tem sido, usualmente reduzido à atividade de releitura. Neste sentido, é importante observar que a releitura é uma, e não a única possibilidade do fazer artístico.

Além disso, a própria releitura tem sido concebida numa perspectiva restrita, ou seja, como cópia. A cópia³, apesar de ter o seu papel dentro do ensino da Arte, não é releitura. Neste sentido é fundamental que "[...] o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem." (BARBOSA, 1991, p. 107).

Para Guimarães (2010) a cópia está relacionada ao trabalho de imitação e a releitura está relacionada ao trabalho de interpretação e criação. No entendimento da autora o problema não reside na dicotomia entre reprodução e criação e sim na ausência de clareza conceitual e metodológica entre estas duas coisas, ou seja, "[...] o problema é a proposição de uma coisa (cópia) objetivando-se [outra] a criação, interpretação." (GUIMARÃES, 2010, p. 432).

A releitura, no campo epistemológico da Arte, é o processo de criar algo a partir de algo já existente imprimindo a marca do seu criador, sem contudo se distanciar da obra original. Isto quer dizer que todas as áreas de conhecimento da Arte (música, dança, teatro e artes visuais) podem se constituir como objeto da releitura.

Um possível motivo dos distanciamentos em torno da Abordagem Triangular pode ser de natureza epistemológica. No entendimento de Guimarães (2010, p. 417) tais distanciamentos podem ser oriundos da desinformação ou reinterpretação desinformada já que observa em suas teorizações que há um movimento dentro das produções teóricas que citam as obras de Ana Mae Barbosa "[...] sem que se tenha lido um texto original da autora."

Outra possibilidade para explicar tais distanciamentos está relacionada com o movimento de implementação da teoria na prática, o qual passa inevitavelmente pelo processo de recontextualização (BERSTEIN, 2003).

A recontextualização parte do pressuposto de que cada sujeito é único e que vai ler, interpretar e ressignificar a partir das suas condições de vida e concepções de mundo, sociedade, formação, educação etc.

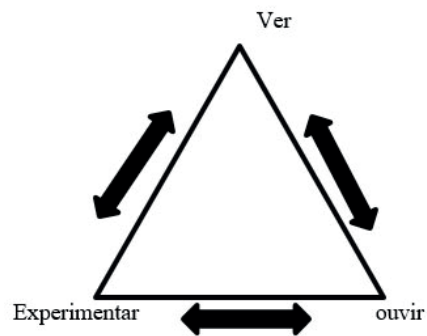
Além disso, a escola já possui uma cultura escolar consolidada e quando da chegada da Abordagem Triangular, as práticas educativas marcadas pelos pressupostos das educações tradicionais e técnicas não são simplesmente descartadas. Há durante esse processo de transição a "convivência híbrida" (NOSELLA, 2011) de diferentes perspectivas de formação e de práticas educativas.

³ A cópia permite a vivência formativa do ensaio e erro, importantes para o processo de ensino e aprendizagem. A cópia orienta o olhar já que requer uma leitura mais minuciosa para ver os detalhes, possibilitando perceber a relação entre figura, fundo, linhas, cores, formas, texturas, estilos e técnicas etc.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E DIDÁTICO-METODOLÓGICOS DA ABORDAGEM TRIANGULAR: UMA TEORIA DA ARTE EM MOVIMENTO

Passados 28/31 anos da criação da Abordagem Triangular, a mesma passou por várias ressignificações e recontextualizações, inclusive tendo sido sistematizada para outras áreas de conhecimento da Arte. Um exemplo é apresentado por Barbosa (2010) quando socializa o relato de um educador que recontextualiza a Abordagem Triangular para o ensino da música a partir da tríade: ver, ouvir e experimentar.

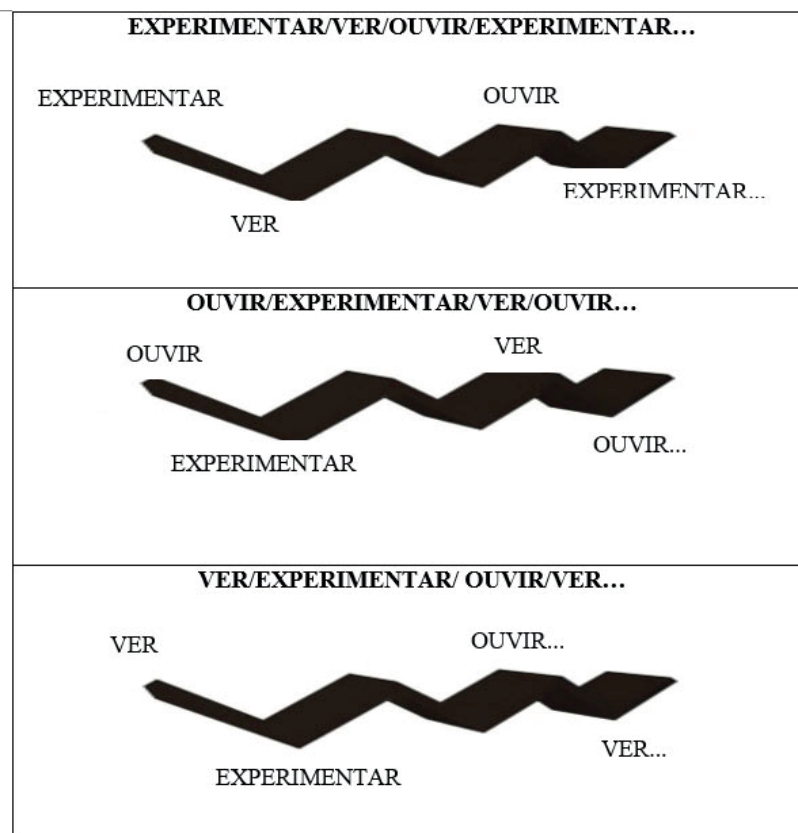
Figura 4 – Sistematização da Abordagem Triangular para o ensino da música



Fonte: Elaboração da autora a partir de Barbosa (2010)

Ou, a partir da Abordagem Triangular em ziguezague:

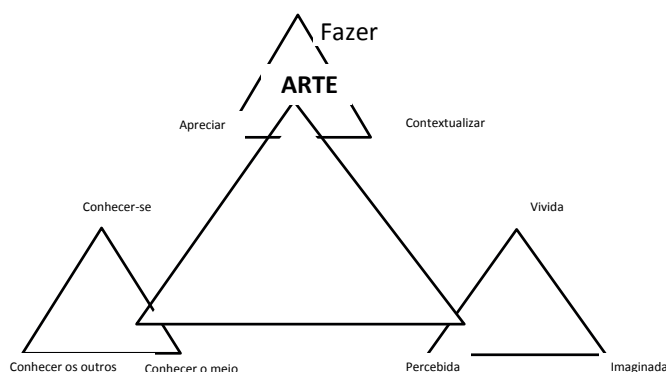
Quadro 2 – Recontextualização da Abordagem Triangular para o ensino da música a partir da Abordagem Triangular



Fonte: elaborada pela autora a partir de Barbosa (2010).

A Abordagem Triangular também foi recontextualizada e ampliada por Isabel Marques que construiu o caleidoscópio do ensino da dança, o qual se constituiu como sustentação teórica para a sua “Metodologia de Ensino da Dança no Contexto”.

Figura 5 – Sistematização da Abordagem Triangular para o ensino da dança



Fonte: Marques (apud BARBOSA, 2010).

Estas formas de apropriações, ressignificações e ampliações contribuem para o entendimento de que “[...] qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado [...]” por meio da Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998, p. 38)

A Abordagem Triangular, nesta perspectiva, é sempre “[...] um ponto de partida, e principalmente uma espécie de bússola e não uma bula, o que faz toda a diferença.” (MACHADO, 2010, p. 73).

Neste sentido, podemos compreender as aproximações e distanciamentos da Abordagem Triangular “[...] como um constante esforço de revisão teórica de fundamentação que alimenta, explica e reatualiza organicamente a Abordagem Triangular elaborada no final da década de 1980 e que continua gerando material crítico para o ensino da arte no país.” (GUIMARÃES, 2010, p. 435-436).

No entendimento de Azevedo e Araújo (2015, p. 346) a Abordagem Triangular é uma teoria dialógica e aberta, não linear, não acabada e, portanto, fecunda. “Ela possibilita ao arte/educador questionar e reorientar o seu trabalho, compreende-o como sujeito da história capaz de reelaborar sua práxis (articulação entre teoria e prática) como um recriador e não como mero reproduzidor.”

No entendimento de Barbosa (2010, p. 11), Abordagem Triangular é e sempre foi “[...] aberta a reinterpretaciones e reorganizações [...]” e se por um lado gerou equívocos, por outro, gerou também “[...] interpretações que a enriqueceram, ampliaram e explicitaram [...]”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apropriação da Arte enquanto expressão, enquanto cultura e enquanto conhecimento pelo educando é um compromisso epistemológico da escola, e portanto, do Arte Educador.

A Abordagem Triangular, mostrou-se na época, e mostra-se ainda hoje, como um fundamento teórico-epistemológico potente para subsidiar os encaminhamentos didático-metodológicos em torno do ensino da Arte.

Do estudo empreendido, foi possível perceber que a Abordagem Triangular passou por diferentes interpretações e ressignificações, algumas que a destituíram de sentido e outras que, por sua vez, possibilitaram a sua reelaboração e o seu enriquecimento.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Abordagem Triangular: Bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil. Realidade Hoje e Expectativas Futuras**. Tradução Sofia Fan. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. A arte contribui muito para desenvolver o sentido de cidadania, atentar para a diversidade cultural e para começar a respeitar as diferenças entre grupos culturais. Transcrição. **Memória Roda Viva**, 12 out. 1998a. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/entrevistados/ana_mae_barbosa_1998.htm>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **Do Triângulo ao Zig-Zag**. Entrevista concedida a Tempestade Comunicação. 26 out. 2004. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/appbb/portal/hs/anv/EntrevistasDet.jsp?&Entrevista.codigo=437>>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BENELLI, Anderson. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular**. 2011. Disponível em: <<http://andersonbenelli.blogspot.com.br/2011/02/reflexoes-sobre-abordagem-triangular.html>>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n. 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 União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o Ensino da Arte. BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GUIMARÃES, Leda. Processos de triangularização na trajetória docente: da educação artística a educação à distância. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. O ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental: por uma educação emancipatória. Encontro Estadual de Práticas de Ensino, 5., 2013. **Anais...** 2013. Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/pdf/gt03/co%20grafica/Vanessa%20Campos%20de%20Lara%20Jakimiu.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2018.

MARQUES, Isabel. De tripé em tripé: O caleidoscópio do ensino da dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Mírian Celeste. Conceitos e Terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Regina Estela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: Em Busca do Princípio Pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

OLIVEIRA, Ana Paula Ferreira de. Abordagem Triangular na prática do Arte-Educador: Aproximações, Dilemas e Dificuldades no Cotidiano da Sala de aula. 2009. 84 p. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Artes Plásticas)—Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: <static.recantodasletras.com.br/arquivos/2283570.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Nakita Ani Guckert Marquez

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

nakitaanimarquez@gmail.com

Dalva Maria Alves Godoy

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

dalvagodoy@gmail.com

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca da importância dos jogos de consciência fonológica para o processo inicial de alfabetização. Para isso, optou-se por realizar uma revisão de literatura, na qual pode-se identificar vários jogos que contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades, trazendo-os como sugestão para os professores alfabetizadores. Os jogos e as brincadeiras fazem parte do universo cultural infantil, é por meio deles que a criança aprende, se relaciona e externa seus pensamentos e sentimentos. Utilizar os jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas alfabetizadoras pode ser um excelente recurso para trabalhar de forma prazerosa e desafiadora o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e a compreensão do sistema alfabético, elementos esses, essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Jogos. Consciência fonológica.

INTRODUÇÃO

Desde a criação da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração e antecipou a entrada das crianças nessa etapa de ensino, muito tem-se discutido sobre a importância de repensar o trabalho pedagógico no 1º ano, para atender as características e necessidades desse novo público. Com o objetivo de orientar o processo de implantação da lei, o Ministério da Educação publicou em 2007, o documento "Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos." O documento aborda questões sobre as singularidades da infância e do desenvolvimento infantil, sugere uma reorganização do trabalho pedagógico, contemplando novos espaços e tempos e fazendo uma aproximação entre a alfabetização, o letramento e o brincar (BRASIL, 2007).

É necessário, portanto, ir além da simples ampliação do tempo escolar, é preciso refletir sobre a revisão do currículo, dos conteúdos, repensar os espaços educativos, os mobiliários, os materiais didáticos e os métodos de ensino. A imaginação, o movimento, o jogo simbólico, a curiosidade, a brincadeira e a forma lúdica de conhecer o mundo são características dessa fase da vida que devem ser preservadas e exploradas nas práticas pedagógicas do 1º ano.

Pensando nessas singularidades da infância, vemos o jogo e a brincadeira como importante e significativo meio no processo de ensino e aprendizagem. É por meio do jogo e da brincadeira que a criança se apropria da realidade social e recria aquilo que sabe de forma espontânea e imaginativa. O jogo e o brinquedo permitem o avanço da capacidade cognitiva da criança, é através dele que a criança domina os conhecimentos e se relaciona com os outros.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre as contribuições dos jogos no processo de alfabetização, abordando mais especificamente os jogos de consciência fonológica, visto que inúmeras pesquisas da área demonstram a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita.

OS JOGOS E A APRENDIZAGEM

Ao longo da história o jogo já assumiu diversas funções, como a promoção da recreação e do relaxamento, a propagação de valores éticos e morais, a identificação da personalidade e como estratégia para um ensino mais lúdico. O uso dos jogos como recurso pedagógico na escola, com um olhar para o desenvolvimento infantil, ganha força com a expansão da educação infantil, através das contribuições de diversos educadores como Friedrich Froebel, Edouard Claparède e Maria Montessori. Nos dias atuais esse recurso tem sido utilizado nas escolas de duas formas: a primeira no seu sentido mais amplo, como um material para livre exploração, objetivando o desenvolvimento geral da criança, e a segunda no sentido mais restrito, como recurso para a aquisição de conteúdos escolares específicos, sendo classificados como jogos didáticos (KISHIMOTO, 2003).

Segundo Leontiev (1988, p. 56), é através do jogo e da brincadeira que ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento psíquico dos sujeitos “na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.” Os jogos e as brincadeiras proporcionam às crianças a possibilidade de se inserirem no mundo adulto. Por meio de suas ações e interações elas enfrentam a realidade, compreendem o mundo em que vivem, fazendo com que experienciem as regras e os papéis sociais e conseqüentemente ampliando seu desenvolvimento moral e social. É por intermédio do jogo que a criança age sobre o mundo, mesmo que de forma simbólica e imaginária.

O uso de jogos nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento oportuniza as crianças experimentarem situações de aprendizagem e, até mesmo, da vida social, despertando a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração e o raciocínio lógico. Para Kishimoto (1994), o lúdico é um recurso para o desenvolvimento da linguagem e do imaginário, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança. O jogo colabora com a aprendizagem de valores importantes, possibilita a socialização e a internalização de conceitos de maneira significativa e prazerosa.

É por meio do jogo que a criança se apropria da realidade social e recria aquilo que sabe de forma espontânea e imaginativa. O jogo permite o avanço da capacidade cognitiva da criança. Seu caráter lúdico torna a aprendizagem mais significativa, possibilitando a criança fazer relações entre o que está aprendendo e o cotidiano. A ludicidade pode assumir o papel de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentado nos interesses que

podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir e aprender. De tal modo, o lúdico se torna uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados que os professores pretendem alcançar (BRASIL, 2007).

A utilização dos jogos de alfabetização oportuniza aos alunos atuarem de maneira lúdica, sobre a linguagem e seus aspectos, transformando a língua em objeto de estudo e refletindo sobre o seu funcionamento. Segundo Leal, Albuquerque e Leite (2005), a partir da bagagem cultural e da disposição que os alunos têm para brincar com as palavras, o professor pode propor jogos que auxiliem na reflexão fonológica e na aprendizagem do sistema de escrita alfabético, tornando o ensino mais dinâmico e significativo, substituindo atividades mecânicas, repetitivas e cansativas. Pode-se partir do conhecimento prévio das crianças sobre cantigas de roda, parlenda, adivinhações, trava-línguas, charadinhas, caça-palavras, para ampliar esse repertório visando a reflexão sobre a língua como objeto de estudo.

Quando se trata de jogos que envolvem o sistema de escrita, independentemente do grau de conhecimento que os alunos tenham sobre a leitura e a escrita, o jogo propicia que todos os envolvidos mobilizem, socializem e ampliem os seus saberes.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Nas últimas décadas diversos estudos na área da alfabetização tem demonstrado a relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da língua escrita (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006). Para Scliar-Cabral (1995), o ser humano é capaz de refletir criticamente sobre o código linguístico, nos níveis fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Corroborando com essa ideia Cielo (2001) define consciência linguística como a capacidade do indivíduo de refletir conscientemente sobre a língua em seus diferentes níveis, dissociando-a do seu significado, tratando-a como objeto para análise, observação e manipulação.

Pesquisas apontam que dentre as habilidades metalinguísticas a consciência fonológica é a habilidade que mais auxilia na aprendizagem da leitura e da escrita, pois seu desenvolvimento contribui para a aprendizagem da correspondência fonema-grafema (MALUF, 2005).

Segundo Freitas (2004), a consciência fonológica consiste na habilidade do indivíduo de refletir conscientemente sobre os sons da fala, fazendo da língua um objeto de pensamento, possibilitando assim, a reflexão sobre os sons da fala e a manipulação da estrutura sonora das palavras. É por meio dela que o indivíduo reconhece palavras que rimam, terminam ou começam com o mesmo som, adicionam, segmentam, invertem e subtraem sílabas ou fonemas, a fim de formar novas palavras. A consciência fonológica permite ao indivíduo falar a respeito de suas reflexões sobre os sons da língua, quais as combinações de sons possíveis, e as não possíveis em sua língua (ALVES, 2012).

Para Moojen et al. (2013 apud COSTA, 2012),

a consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor).

A consciência fonológica não é uma estrutura unidimensional, ela se constitui em diferentes níveis, de acordo com o grau de complexidade linguística que exigem. Quando relacionamos a consciência fonológica com o processo de alfabetização, é importante distinguir e caracterizar esses níveis, pois cada um deles tem diferentes implicações nesse processo (SOARES, 2017).

De acordo com Alves (2012), a língua pode ser segmentada em diferentes formas: as frases podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas, as sílabas em *onset* e rimas ou em fonemas. São essas diferentes

habilidades de reflexão e manipulação das unidades linguística que determina os diferentes níveis de complexidade da consciência fonológica. Conforme Chard e Dickson (1999 apud ALVES, 2012), a consciência fonológica se desenvolve em um *continuum* de complexidade. A habilidade menos complexa é a de reconhecimento de rimas de palavras, seguida pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas, chegando ao nível mais complexo, o extremo do *continuum*, que é a consciência ao nível dos fonemas.

Apesar de não haver ainda um entendimento entre os pesquisadores do número exato de níveis de consciência fonológica, a maioria adota três níveis: consciência silábica, intra-silábica e fonêmica.

A consciência silábica pode ser adquirida pela criança antes mesmo do processo de alfabetização. Ela corresponde a capacidade de perceber e operar sobre as sílabas das palavras. Ao adquirir essa habilidade a criança é capaz de contar o número de sílabas de uma palavra; inverter, adicionar e excluir sílabas das palavras; segmentar as palavras em sílabas; e formar palavras a partir da junção de sílabas (ALVES, 2012).

A consciência intra-silábica é a capacidade de perceber e operar sobre as unidades menores que uma sílaba, mas maiores que o fonema. As unidades intrassilábicas podem ser divididas em ataque, também chamado de *onset* e rima. O ataque ou *onset* "é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba" (ALVES, 2012, p. 35). Já a rima silábica corresponde aos segmentos que não fazem parte do ataque. Por exemplo: na sílaba "bar" o ataque está representado pela consoante "b" e a rima silábica pelos componentes restantes da sílaba "ar", ou seja, pela vogal "a" e a consoante "r". De acordo com Freitas (2004), no nível intrassilábico o indivíduo é capaz de desenvolver tarefas como identificação e produção de rimas de sílabas e aliterações.

O nível mais complexo da consciência fonológica é o da consciência fonêmica, visto que estas unidades fonológicas são abstratas. Alves (2012) define a consciência fonêmica como a capacidade consciente de percepção e manipulação dos fonemas, ou seja, da menor unidade de som de caráter distintivo na língua, reconhecendo que uma palavra é um conjunto de fonemas. Nesse nível a criança é capaz de segmentar palavra em sons; identificar palavras iniciadas ou terminadas com o mesmo som; juntar sons isolados para formar palavras; adicionar, subtrair ou modificar a ordem dos sons para formar outras palavras; e identificar palavras diferentes pelo fonema inicial (FREITAS, 2004). Esse é o mais difícil nível de aquisição e por isso o último a ser desenvolvido. O desenvolvimento desse nível requer um ensino explícito da relação grafema-fonema. Antes de começar a escrever as crianças precisam entender que cada pedacinho de som que falamos corresponde a uma letra e que inversamente os símbolos escritos no papel representam os sons da fala (ALVES, 2012).

A consciência fonêmica é o nível que requer maior maturidade linguística do falante. As crianças desde cedo já percebem rimas e aliterações, mas não são capazes de desenvolver a consciência fonêmica voluntariamente. Para desenvolver esse nível o papel da alfabetização é fundamental. Analisando as pesquisas de Liberman e Morais, Godoy (2008) constatou que as habilidades silábicas, de rimas e de aliterações se desenvolvem mais cedo nas crianças e de forma espontânea através das trocas sociais que oportunizam as experiências linguísticas, em contrapartida a consciência fonêmica só é observada a partir dos 6 anos, quando associadas a aprendizagem do sistema alfabético.

Segundo Godoy (2008), a habilidade de consciência fonêmica, apesar de ser fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, não é a única habilidade indispensável. Para dominar os princípios do sistema alfabético, o conhecimento das correspondências grafema-fonema também é muito importante. Byrne (1995) em suas pesquisas, descobriu que crianças não alfabetizadas são incapazes de descobrir o princípio alfabético sem o ensino explícito das correspondências grafema-fonema. Para ele, a consciência fonológica e o conhecimento da relação grafema-fonema, operam de maneira complementar no processo de aquisição do princípio alfabético, nenhum dos dois é suficiente por si mesmo.

Para aprender a ler e a escrever em uma ortografia alfabética são necessárias duas habilidades: o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonema, e a consciência fonológica, da qual a consciência fonêmica é a habilidade determinante. Essas habilidades estão inter-relacionadas, na medida que “o ensino explícito das correspondências grafema-fonema favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica que, por sua vez, imprime facilidade à aprendizagem da leitura.” (GODOY, 2016, p. 84).

De acordo com Rego (1995), a consciência fonológica tem uma estreita relação com a aprendizagem da escrita e da leitura em um sistema alfabético, pois o sistema alfabético se baseia no princípio de que as letras representam fonemas. Por isso sujeitos que dominam a correspondência grafema fonema são capazes de ler qualquer tipo de palavras, seja ela familiar ou não. Soares (2017) corrobora com essa ideia quando diz que a escrita alfabética consiste no processo de converter os sons da fala em letras, ou combinações de letras, já a leitura corresponde ao processo inverso, a conversão das letras, ou combinações de letras nos sons da fala.

Oportunizar as crianças, desde cedo, a refletirem sobre o aspecto sonoro e segmentar da linguagem oral e a manipularem dos sons e das estruturas das palavras, fazendo da língua um objeto de pensamento, contribui significativamente para a aprendizagem da leitura e da escrita (ADAMS et al., 2006). Isso justifica a importância de o professor alfabetizador criar estratégias lúdicas de ensino que possibilitem o desenvolvimento da consciência fonológica, mais especificamente da consciência fonêmica, e a aprendizagem da relação grafema-fonema. Freitas (2004) afirma que a utilização de jogos e brincadeiras com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de habilidade metafonológicas auxilia na aprendizagem da escrita. Diante disso, levar o aluno a relacionar a oralidade e o código escrito é fundamental no processo de alfabetização.

JOGOS PARA DESENVOLVER AS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Existem diversos jogos e brincadeiras que trabalham com as capacidades de identificação, comparação e manipulação dos sons das palavras. Por meio deles a criança é capaz de comparar palavras quanto à semelhança sonora, percebendo que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores e que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons das palavras e não apenas sobre seu significado; acrescentar, subtrair, substituir, segmentar e recombinar sons no nível silábico e fonêmico, formando novas palavras; e encontrar palavras dentro de outras palavras, entre outras possibilidades. É importante utilizar esses jogos de forma que possibilite o desenvolvimento dessas habilidades de forma gradual. Iniciando a partir das unidades maiores, discriminação de expressões, palavras ou sílabas, indo em direção das unidades menores, como discriminação de rimas, aliterações e sílabas, e só depois a consciência dos fonemas independentes (SOARES, 2017).

Adams et al. (2006) no livro “Consciência fonológica para crianças pequena” apresentam uma série de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento gradativo da consciência fonológica em crianças. Ela os divide em seis categorias:

- Jogos de escuta: “Ouvindo sons”, “Gato mia”, “Escondendo o despertador”, “Quem dia o que”, “Sussurre seu nome”, “Sem sentido”, “Telefone sem fio” e “Você lembra?” são os primeiros que devem ser trabalhados como as crianças, pois desenvolvem e amadurecem a audição, desafiando as crianças a escutarem os sons ao seu redor. É a partir dele que as dificuldades vão sendo paulatinamente aumentadas.
- Jogos com rimas: os jogos “Poesias, canções e versos”, “Histórias rimadas”, “Enfatizando a rima por meio do movimento”, “Rima de palavras”, “Este navio está levando um...”, “Rimas de ação” e “O livro de rimas”

propiciam as crianças que voltem a sua atenção para a estrutura sonora das palavras, não apenas para o significado da palavra, como também para sua forma.

- Jogos para desenvolvimento da consciência de palavras e frases: os jogos “Introduzindo a noção de frase e de palavras”, “Ouvindo palavras em frases”, “Exercícios com palavras curtas e longas” e “Palavras em contexto e fora de contexto” proporcionam às crianças a compreensão de que a linguagem oral é feita de níveis de unidades linguísticas menores, levando-as a perceber que a fala é composta por frases, que são compostas de palavras que possuem significados e ordem específica.
- Jogos para desenvolvimento da consciência silábica: o objetivo dos jogos “Batendo palmas para os nomes”, “Pegue uma coisa da caixa”, “O sucesso do rei”, “Escutar primeiro, olhar depois” e “Papo de ogro I” é possibilitar às crianças a percepção de que as palavras são compostas por unidade, as sílabas.
- Jogos para a introdução de fonemas iniciais e finais: a partir dos fonemas iniciais e finais das palavras os jogos “Adivinhe que é”, “Palavras diferentes, mesmo fonema”, “Encontrando coisas”, “Estou pensando em uma coisa”, “Pares de palavras I: exclua um fonema”, “Pares de palavras II: acrescente um fonema” e “A teia de aranha” introduzem as crianças na aprendizagem dos fonemas, levando-as a reconhecerem e distinguirem uns dos outros.
- Jogos e brincadeiras para consciência fonêmica: os jogos desse grupo, “Palavras básicas de dois (ou três) fonemas”, “Encontros consonantais”, “Construindo palavras de quatro fonemas”, “Adivinhe qual é a palavra” e “Papo de Ogro II: fonemas” ajudam as crianças a compreender a natureza do fonema, distinguindo a forma como são articulados e como soam. Eles têm como objetivo desenvolver a flexibilidade cognitiva das crianças durante a síntese e a análise dos fonemas.
- Jogos e brincadeiras para introduzindo as letras e a escrita: o objetivo dos jogos “Adivinhe que é”, “Nomes de figuras: fonemas, letras iniciais ou finais”, “Estou pensando em uma coisa”, “Buscando figuras”, “Introduzindo a forma como as palavras são escritas”, “Troque um letra” e “Pronunciando palavras” é mostrar as crianças que cada fonema é representado por uma letra e que uma palavra é a sequência de fonemas representados, da esquerda para a direita, por uma sequência de letras (ADAMS et al., 2006).

Outro material bastante interessante que auxilia os professores a pensarem estratégias de ensino que promova o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças em fase de aprendizagem da leitura e da escrita é a caixa de jogos de alfabetização do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A caixa de jogos de alfabetização é um material didático desenvolvido em 2009, pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal do Pernambuco em parceria com Ministério da Educação (MEC). O material contém dez jogos de alfabetização, que possibilitam o trabalho acerca da reflexão sobre a língua e o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Segundo Brandão et al. (2009), os dez jogos podem ser classificados em três grandes blocos: jogos para desenvolver a análise fonológica, sem correspondência com a escrita; jogos que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético e jogos para sistematização das correspondências grafofônicas.

O primeiro bloco é composto por 5 jogos que contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades da consciência fonológica, são eles: “Bingo dos Sons das Iniciais”, “Caça Rimas”, “Dado Sonoro”, “Trinca Mágica” e “Batalha de Palavras”. Os jogos desse bloco tem como objetivo levar a criança a refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica por meio da exploração de aliterações e rimas; comparar palavras quanto à semelhança sonora, percebendo que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores e que para aprender a escrever é preciso

refletir sobre os sons das palavras e não apenas sobre seus significados; identificar a sílaba como unidade fonológica e segmentar palavras em sílabas comparando quanto ao número de sílabas (BRANDÃO et al., 2009).

Já o segundo bloco é composto por 4 jogos que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, a saber: “Mais Uma”, “Troca Letras”, “Bingo da Letra Inicial” e “Palavra Dentro de Palavra”. Os jogos desse grupo contribuem para que a criança conheça as letras do alfabeto e seus respectivos nomes estabelecendo correspondência grafema-fonema; compreenda que as sílabas são formadas por unidades menores e que cada fonema equivale a uma letra ou conjunto de letras (dígrafos) e que elas variam quanto ao número de letras; compare palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas; perceba que ao acrescentarmos uma letra em uma palavra, esta é transformada em outra palavra; entenda que existe um sentido para a escrita e que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel; e compare palavras quanto às semelhanças sonoras e gráficas, às letras utilizadas, à ordem de aparição delas (BRANDÃO et al., 2009).

O bloco correspondente a sistematização das correspondências grafofônicas é composto por apenas um jogo, denominado “Quem Escreve Sou Eu”. Esse jogo busca solidificar as correspondências grafofônicas, contribuindo para que a criança conheça as letras e faça as suas correspondências sonoras, mobilizando seus conhecimentos para a leitura e a escrita fluente. O professor ao utilizar esse jogo também pode ampliar as possibilidades, trabalhando com os conhecimentos das regras ortográficas, por exemplo (BRANDÃO et al., 2009).

Os jogos aqui apresentados são algumas sugestões no sentido de contribuir com o trabalho dos professores alfabetizadores. Quando bem planejados, eles podem ser uma excelente estratégia para motivar e desafiar as crianças a pensarem sobre a linguagem e sobre o nosso sistema de escrita alfabética, tornando assim a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos referenciais pesquisados percebe-se o papel fundamental que o desenvolvimento da consciência fonológica ocupa no processo de alfabetização das crianças. Quando desenvolvidas essas habilidades nos alunos, através de práticas pedagógicas lúdicas, contextualizadas e desafiadoras de alfabetização, facilita-se o processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos que contribuem para a reflexão fonológica da criança, levando a mesma a perceber semelhanças sonoras, apoiando a escrita com base no conhecimento dos sons da fala e manipulando a estrutura das palavras são um meio de prepará-la para a assimilação do sistema de escrita alfabética mais facilmente e levá-la a compreensão da relação entre grafema e fonema.

O uso de jogos pedagógicos nas atividades alfabetizadoras pode ser um importante aliado do professor em sala de aula, desde que esses momentos sejam planejados a partir de objetivos bem definidos. É possível alfabetizar de maneira lúdica e desafiadora, sem necessitar de treinos repetitivos e enfadonhos, mas para isso é importante que o professor esteja atento as necessidades das crianças e que tenha conhecimento sobre consciência fonológica e sobre os jogos a serem utilizados.

Quando incorporada a ludicidade nas práticas pedagógicas de alfabetização, estaremos potencializando as possibilidades de aprendizagem das crianças e estimulando o prazer no processo de aprender. Os jogos de consciência fonológica aliados a práticas que valorizam os conhecimentos dos alunos e que abordam as reflexões sobre a função social do uso da leitura e da escrita contribuem de maneira mais eficiente e significativa para um avanço na qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVES, U. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves et al. **Manual Didático Jogos de Alfabetização**. Recife: Editoração eletrônica Eduardo Costa de Queiroz, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: Cardoso-Martins, C. (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CIELO, C. A. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura**. Dissertação (Mestrado em Letras)—Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- COSTA, Renata Gomes da. **Consciência fonológica em adultos da EJA**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)—Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- FREITAS, Gabriela Castro Mendes de. **Sobre a consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, Regina et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- GODOY, Dalva Maria Alves. **Por que ensinar as relações grafema-fonema?** *Revista Psicopedagogia*, v. 25, n. 77, 2008.
- GODOY Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. **Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, p. 82-96, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n245/2176-6681-rbeped-97-245-00082.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUEQUE, Eliana Borges Correia; RIOS, Tânia Maria Rios. **Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)**. In: MORAIS, Artur Gomes; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUEQUE, Eliana Borges Correia. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-132.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- MALUF, M. R. **Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalinguístico**. *Boletim da academia paulista de psicologia*, v. 2, p. 35-62, 2005.

MALUF, M; ZANELLA, M; PAGNEZ, K. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. LVI, n. 124, 2006.

REGO, Lúcia Lins Browne. A relação da evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. In: MARTINS, Claudia Cardoso (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 69-100.

SCLIAR-CABRAL, L. Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, jun. 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Nakita Ani Guckert Marquez

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
nakitaanimarquez@gmail.com

Dalva Maria Alves Godoy

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
dalvagodoy@gmail.com

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca da importância dos jogos de consciência fonológica para o processo inicial de alfabetização. Para isso, optou-se por realizar uma revisão de literatura, na qual pode-se identificar vários jogos que contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades, trazendo-os como sugestão para os professores alfabetizadores. Os jogos e as brincadeiras fazem parte do universo cultural infantil, é por meio deles que a criança aprende, se relaciona e externa seus pensamentos e sentimentos. Utilizar os jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas alfabetizadoras pode ser um excelente recurso para trabalhar de forma prazerosa e desafiadora o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e a compreensão do sistema alfabético, elementos esses, essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Jogos. Consciência fonológica.

INTRODUÇÃO

Desde a criação da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração e antecipou a entrada das crianças nessa etapa de ensino, muito tem-se discutido sobre a importância de repensar o trabalho pedagógico no 1º ano, para atender as características e necessidades desse novo público. Com o objetivo de orientar o processo de implantação da lei, o Ministério da Educação publicou em 2007, o documento "Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos." O documento aborda questões sobre as singularidades da infância e do desenvolvimento infantil, sugere uma reorganização do trabalho pedagógico, contemplando novos espaços e tempos e fazendo uma aproximação entre a alfabetização, o letramento e o brincar (BRASIL, 2007).

É necessário, portanto, ir além da simples ampliação do tempo escolar, é preciso refletir sobre a revisão do currículo, dos conteúdos, repensar os espaços educativos, os mobiliários, os materiais didáticos e os métodos de ensino. A imaginação, o movimento, o jogo simbólico, a curiosidade, a brincadeira e a forma lúdica de conhecer o mundo são características dessa fase da vida que devem ser preservadas e exploradas nas práticas pedagógicas do 1º ano.

Pensando nessas singularidades da infância, vemos o jogo e a brincadeira como importante e significativo meio no processo de ensino e aprendizagem. É por meio do jogo e da brincadeira que a criança se apropria da realidade social e recria aquilo que sabe de forma espontânea e imaginativa. O jogo e o brinquedo permitem o avanço da capacidade cognitiva da criança, é através dele que a criança domina os conhecimentos e se relaciona com os outros.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre as contribuições dos jogos no processo de alfabetização, abordando mais especificamente os jogos de consciência fonológica, visto que inúmeras pesquisas da área demonstram a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita.

OS JOGOS E A APRENDIZAGEM

Ao longo da história o jogo já assumiu diversas funções, como a promoção da recreação e do relaxamento, a propagação de valores éticos e morais, a identificação da personalidade e como estratégia para um ensino mais lúdico. O uso dos jogos como recurso pedagógico na escola, com um olhar para o desenvolvimento infantil, ganha força com a expansão da educação infantil, através das contribuições de diversos educadores como Friedrich Froebel, Edouard Claparède e Maria Montessori. Nos dias atuais esse recurso tem sido utilizado nas escolas de duas formas: a primeira no seu sentido mais amplo, como um material para livre exploração, objetivando o desenvolvimento geral da criança, e a segunda no sentido mais restrito, como recurso para a aquisição de conteúdos escolares específicos, sendo classificados como jogos didáticos (KISHIMOTO, 2003).

Segundo Leontiev (1988, p. 56), é através do jogo e da brincadeira que ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento psíquico dos sujeitos "na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento." Os jogos e as brincadeiras proporcionam às crianças a possibilidade de se inserirem no mundo adulto. Por meio de suas ações e interações elas enfrentam a realidade, compreendem o mundo em que vivem, fazendo com que experienciem as regras e os papéis sociais e conseqüentemente ampliando seu desenvolvimento moral e social. É por intermédio do jogo que a criança age sobre o mundo, mesmo que de forma simbólica e imaginária.

O uso de jogos nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento oportuniza as crianças experimentarem situações de aprendizagem e, até mesmo, da vida social, despertando a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração e o raciocínio lógico. Para Kishimoto (1994), o lúdico é um recurso para o desenvolvimento da linguagem e do imaginário, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança. O jogo colabora com a aprendizagem de valores importantes, possibilita a socialização e a internalização de conceitos de maneira significativa e prazerosa.

É por meio do jogo que a criança se apropria da realidade social e recria aquilo que sabe de forma espontânea e imaginativa. O jogo permite o avanço da capacidade cognitiva da criança. Seu caráter lúdico torna a aprendizagem mais significativa, possibilitando a criança fazer relações entre o que está aprendendo e o cotidiano. A ludicidade pode assumir o papel de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentado nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir e aprender. De tal modo, o lúdico se torna uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados que os professores pretendem alcançar (BRASIL, 2007).

A utilização dos jogos de alfabetização oportuniza aos alunos atuarem de maneira lúdica, sobre a linguagem e seus aspectos, transformando a língua em objeto de estudo e refletindo sobre o seu funcionamento. Segundo Leal, Albuquerque e Leite (2005), a partir da bagagem cultural e da disposição que os alunos têm para brincar com as palavras, o professor pode propor jogos que auxiliem na reflexão fonológica e na aprendizagem do sistema de escrita alfabético, tornando o ensino mais dinâmico e significativo, substituindo atividades mecânicas, repetitivas e cansativas. Pode-se partir do conhecimento prévio das crianças sobre cantigas de roda, parlenda, adivinhações, trava-línguas, charadinhas, caça-palavras, para ampliar esse repertório visando a reflexão sobre a língua como objeto de estudo.

Quando se trata de jogos que envolvem o sistema de escrita, independentemente do grau de conhecimento que os alunos tenham sobre a leitura e a escrita, o jogo propicia que todos os envolvidos mobilizem, socializem e ampliem os seus saberes.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Nas últimas décadas diversos estudos na área da alfabetização tem demonstrado a relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da língua escrita (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006). Para Scliar-Cabral (1995), o ser humano é capaz de refletir criticamente sobre o código linguístico, nos níveis fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Corroborando com essa ideia Cielo (2001) define consciência linguística como a capacidade do indivíduo de refletir conscientemente sobre a língua em seus diferentes níveis, dissociando-a do seu significado, tratando-a como objeto para análise, observação e manipulação.

Pesquisas apontam que dentre as habilidades metalinguísticas a consciência fonológica é a habilidade que mais auxilia na aprendizagem da leitura e da escrita, pois seu desenvolvimento contribui para a aprendizagem da correspondência fonema-grafema (MALUF, 2005).

Segundo Freitas (2004), a consciência fonológica consiste na habilidade do indivíduo de refletir conscientemente sobre os sons da fala, fazendo da língua um objeto de pensamento, possibilitando assim, a reflexão sobre os sons da fala e a manipulação da estrutura sonora das palavras. É por meio dela que o indivíduo reconhece palavras que rimam, terminam ou começam com o mesmo som, adicionam, segmentam, invertem e subtraem sílabas ou fonemas, a fim de formar novas palavras. A consciência fonológica permite ao indivíduo falar a respeito de suas reflexões sobre os sons da língua, quais as combinações de sons possíveis, e as não possíveis em sua língua (ALVES, 2012).

Para Moojen et al. (2013 apud COSTA, 2012),

a consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor).

A consciência fonológica não é uma estrutura unidimensional, ela se constitui em diferentes níveis, de acordo com o grau de complexidade linguística que exigem. Quando relacionamos a consciência fonológica com o processo de alfabetização, é importante distinguir e caracterizar esses níveis, pois cada um deles tem diferentes implicações nesse processo (SOARES, 2017).

De acordo com Alves (2012), a língua pode ser segmentada em diferentes formas: as frases podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas, as sílabas em *onset* e rimas ou em fonemas. São essas diferentes habilidades de reflexão e manipulação das unidades linguística que determina os diferentes níveis de complexidade da consciência fonológica. Conforme Chard e Dickson (1999 apud ALVES, 2012), a consciência fonológica se

desenvolve em um *continuum* de complexidade. A habilidade menos complexa é a de reconhecimento de rimas de palavras, seguida pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas, chegando ao nível mais complexo, o extremo do *continuum*, que é a consciência ao nível dos fonemas.

Apesar de não haver ainda um entendimento entre os pesquisadores do número exato de níveis de consciência fonológica, a maioria adota três níveis: consciência silábica, intra-silábica e fonêmica.

A consciência silábica pode ser adquirida pela criança antes mesmo do processo de alfabetização. Ela corresponde a capacidade de perceber e operar sobre as sílabas das palavras. Ao adquirir essa habilidade a criança é capaz de contar o número de sílabas de uma palavra; inverter, adicionar e excluir sílabas das palavras; segmentar as palavras em sílabas; e formar palavras a partir da junção de sílabas (ALVES, 2012).

A consciência intra-silábica é a capacidade de perceber e operar sobre as unidades menores que uma sílaba, mas maiores que o fonema. As unidades intrassilábicas podem ser divididas em ataque, também chamado de *onset* e rima. O ataque ou *onset* "é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba" (ALVES, 2012, p. 35). Já a rima silábica corresponde aos segmentos que não fazem parte do ataque. Por exemplo: na sílaba "bar" o ataque está representado pela consoante "b" e a rima silábica pelos componentes restantes da sílaba "ar", ou seja, pela vogal "a" e a consoante "r". De acordo com Freitas (2004), no nível intrassilábico o indivíduo é capaz de desenvolver tarefas como identificação e produção de rimas de sílabas e aliterações.

O nível mais complexo da consciência fonológica é o da consciência fonêmica, visto que estas unidades fonológicas são abstratas. Alves (2012) define a consciência fonêmica como a capacidade consciente de percepção e manipulação dos fonemas, ou seja, da menor unidade de som de caráter distintivo na língua, reconhecendo que uma palavra é um conjunto de fonemas. Nesse nível a criança é capaz de segmentar palavra em sons; identificar palavras iniciadas ou terminadas com o mesmo som; juntar sons isolados para formar palavras; adicionar, subtrair ou modificar a ordem dos sons para formar outras palavras; e identificar palavras diferentes pelo fonema inicial (FREITAS, 2004). Esse é o mais difícil nível de aquisição e por isso o último a ser desenvolvido. O desenvolvimento desse nível requer um ensino explícito da relação grafema-fonema. Antes de começar a escrever as crianças precisam entender que cada pedacinho de som que falamos corresponde a uma letra e que inversamente os símbolos escritos no papel representam os sons da fala (ALVES, 2012).

A consciência fonêmica é o nível que requer maior maturidade linguística do falante. As crianças desde cedo já percebem rimas e aliterações, mas não são capazes de desenvolver a consciência fonêmica voluntariamente. Para desenvolver esse nível o papel da alfabetização é fundamental. Analisando as pesquisas de Liberman e Morais, Godoy (2008) constatou que as habilidades silábicas, de rimas e de aliterações se desenvolvem mais cedo nas crianças e de forma espontânea através das trocas sociais que oportunizam as experiências linguísticas, em contrapartida a consciência fonêmica só é observada a partir dos 6 anos, quando associadas a aprendizagem do sistema alfabético.

Segundo Godoy (2008), a habilidade de consciência fonêmica, apesar de ser fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, não é a única habilidade indispensável. Para dominar os princípios do sistema alfabético, o conhecimento das correspondências grafema-fonema também é muito importante. Byrne (1995) em suas pesquisas, descobriu que crianças não alfabetizadas são incapazes de descobrir o princípio alfabético sem o ensino explícito das correspondências grafema-fonema. Para ele, a consciência fonológica e o conhecimento da relação grafema-fonema, operam de maneira complementar no processo de aquisição do princípio alfabético, nenhum dos dois é suficiente por si mesmo.

Para aprender a ler e a escrever em uma ortografia alfabética são necessárias duas habilidades: o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonema, e a consciência fonológica, da qual a consciência fonêmica é a habilidade determinante. Essas habilidades estão inter-relacionadas, na medida que "o ensino explícito

das correspondências grafema-fonema favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica que, por sua vez, imprime facilidade à aprendizagem da leitura.” (GODOY, 2016, p. 84).

De acordo com Rego (1995), a consciência fonológica tem uma estreita relação com a aprendizagem da escrita e da leitura em um sistema alfabético, pois o sistema alfabético se baseia no princípio de que as letras representam fonemas. Por isso sujeitos que dominam a correspondência grafema fonema são capazes de ler qualquer tipo de palavras, seja ela familiar ou não. Soares (2017) corrobora com essa ideia quando diz que a escrita alfabética consiste no processo de converter os sons da fala em letras, ou combinações de letras, já a leitura corresponde ao processo inverso, a conversão das letras, ou combinações de letras nos sons da fala.

Oportunizar as crianças, desde cedo, a refletirem sobre o aspecto sonoro e segmentar da linguagem oral e a manipularem dos sons e das estruturas das palavras, fazendo da língua um objeto de pensamento, contribui significativamente para a aprendizagem da leitura e da escrita (ADAMS et al., 2006). Isso justifica a importância de o professor alfabetizador criar estratégias lúdicas de ensino que possibilitem o desenvolvimento da consciência fonológica, mais especificamente da consciência fonêmica, e a aprendizagem da relação grafema-fonema. Freitas (2004) afirma que a utilização de jogos e brincadeiras com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de habilidade metafonológicas auxilia na aprendizagem da escrita. Diante disso, levar o aluno a relacionar a oralidade e o código escrito é fundamental no processo de alfabetização.

JOGOS PARA DESENVOLVER AS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Existem diversos jogos e brincadeiras que trabalham com as capacidades de identificação, comparação e manipulação dos sons das palavras. Por meio deles a criança é capaz de comparar palavras quanto à semelhança sonora, percebendo que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores e que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons das palavras e não apenas sobre seus significado; acrescentar, subtrair, substituir, segmentar e recombinar sons no nível silábico e fonêmico, formando novas palavras; e encontrar palavras dentro de outras palavras, entre outras possibilidades. É importante utilizar esses jogos de forma que possibilite o desenvolvimento dessas habilidades de forma gradual. Iniciando a partir das unidades maiores, discriminação de expressões, palavras ou sílabas, indo em direção das unidades menores, como discriminação de rimas, aliterações e sílabas, e só depois a consciência dos fonemas independentes (SOARES, 2017).

Adams et al. (2006) no livro “Consciência fonológica para crianças pequena” apresentam uma série de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento gradativo da consciência fonológica em crianças. Ela os divide em seis categorias:

- Jogos de escuta: “Ouvindo sons”, “Gato mia”, “Escondendo o despertador”, “Quem dia o que”, “Sussurre seu nome”, “Sem sentido”, “Telefone sem fio” e “Você lembra?” são os primeiros que devem ser trabalhados como as crianças, pois desenvolvem e amadurecem a audição, desafiando as crianças a escutarem os sons ao seu redor. É a partir dele que as dificuldades vão sendo paulatinamente aumentadas.
- Jogos com rimas: os jogos “Poesias, canções e versos”, “Histórias rimadas”, “Enfatizando a rima por meio do movimento”, “Rima de palavras”, “Este navio está levando um...”, “Rimas de ação” e “O livro de rimas” propiciam as crianças que voltem a sua atenção para a estrutura sonora das palavras, não apenas para o significado da palavra, como também para sua forma.

- Jogos para desenvolvimento da consciência de palavras e frases: os jogos “Introduzindo a noção de frase e de palavras”, “Ouvindo palavras em frases”, “Exercícios com palavras curtas e longas” e “Palavras em contexto e fora de contexto” proporcionam às crianças a compreensão de que a linguagem oral é feita de níveis de unidades linguísticas menores, levando-as a perceber que a fala é composta por frases, que são compostas de palavras que possuem significados e ordem específica.
- Jogos para desenvolvimento da consciência silábica: o objetivo dos jogos “Batendo palmas para os nomes”, “Pegue uma coisa da caixa”, “O sucesso do rei”, “Escutar primeiro, olhar depois” e “Papo de ogro I” é possibilitar às crianças a percepção de que as palavras são compostas por unidade, as sílabas.
- Jogos para a introdução de fonemas iniciais e finais: a partir dos fonemas iniciais e finais das palavras os jogos “Adivinhe que é”, “Palavras diferentes, mesmo fonema”, “Encontrando coisas”, “Estou pensando em uma coisa”, “Pares de palavras I: exclua um fonema”, “Pares de palavras II: acrescente um fonema” e “A teia de aranha” introduzem as crianças na aprendizagem dos fonemas, levando-as a reconhecerem e distinguirem uns dos outros.
- Jogos e brincadeiras para consciência fonêmica: os jogos desse grupo, “Palavras básicas de dois (ou três) fonemas”, “Encontros consonantais”, “Construindo palavras de quatro fonemas”, “Adivinhe qual é a palavra” e “Papo de Ogro II: fonemas” ajudam as crianças a compreender a natureza do fonema, distinguindo a forma como são articulados e como soam. Eles têm como objetivo desenvolver a flexibilidade cognitiva das crianças durante a síntese e a análise dos fonemas.
- Jogos e brincadeiras para introduzindo as letras e a escrita: o objetivo dos jogos “Adivinhe que é”, “Nomes de figuras: fonemas, letras iniciais ou finais”, “Estou pensando em uma coisa”, “Buscando figuras”, “Introduzindo a forma como as palavras são escritas”, “Troque um letra” e “Pronunciando palavras” é mostrar as crianças que cada fonema é representado por uma letra e que uma palavra é a sequência de fonemas representados, da esquerda para a direita, por uma sequência de letras (ADAMS et al., 2006).

Outro material bastante interessante que auxilia os professores a pensarem estratégias de ensino que promova o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças em fase de aprendizagem da leitura e da escrita é a caixa de jogos de alfabetização do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A caixa de jogos de alfabetização é um material didático desenvolvido em 2009, pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal do Pernambuco em parceria com Ministério da Educação (MEC). O material contém dez jogos de alfabetização, que possibilitam o trabalho acerca da reflexão sobre a língua e o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Segundo Brandão et al. (2009), os dez jogos podem ser classificados em três grandes blocos: jogos para desenvolver a análise fonológica, sem correspondência com a escrita; jogos que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético e jogos para sistematização das correspondências grafofônicas.

O primeiro bloco é composto por 5 jogos que contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades da consciência fonológica, são eles: “Bingo dos Sons das Iniciais”, “Caça Rimas”, “Dado Sonoro”, “Trinca Mágica” e “Batalha de Palavras”. Os jogos desse bloco tem como objetivo levar a criança a refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica por meio da exploração de aliterações e rimas; comparar palavras quanto à semelhança sonora, percebendo que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores e que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons das palavras e não apenas sobre seus significados; identificar a sílaba como unidade fonológica e segmentar palavras em sílabas comparando quanto ao número de sílabas (BRANDÃO et al., 2009).

Já o segundo bloco é composto por 4 jogos que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, a saber: “Mais Uma”, “Troca Letras”, “Bingo da Letra Inicial” e “Palavra Dentro de Palavra”. Os jogos desse grupo contribuem para que a criança conheça as letras do alfabeto e seus respectivos nomes estabelecendo correspondência grafema-fonema; compreenda que as sílabas são formadas por unidades menores e que cada fonema equivale a uma letra ou conjunto de letras (dígrafos) e que elas variam quanto ao número de letras; compare palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas; perceba que ao acrescentarmos uma letra em uma palavra, esta é transformada em outra palavra; entenda que existe um sentido para a escrita e que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel; e compare palavras quanto às semelhanças sonoras e gráficas, às letras utilizadas, à ordem de aparição delas (BRANDÃO et al., 2009).

O bloco correspondente a sistematização das correspondências grafofônicas é composto por apenas um jogo, denominado “Quem Escreve Sou Eu”. Esse jogo busca solidificar as correspondências grafofônicas, contribuindo para que a criança conheça as letras e faça as suas correspondências sonoras, mobilizando seus conhecimentos para a leitura e a escrita fluente. O professor ao utilizar esse jogo também pode ampliar as possibilidades, trabalhando com os conhecimentos das regras ortográficas, por exemplo (BRANDÃO et al., 2009).

Os jogos aqui apresentados são algumas sugestões no sentido de contribuir com o trabalho dos professores alfabetizadores. Quando bem planejados, eles podem ser uma excelente estratégia para motivar e desafiar as crianças a pensarem sobre a linguagem e sobre o nosso sistema de escrita alfabética, tornando assim a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos referenciais pesquisados percebe-se o papel fundamental que o desenvolvimento da consciência fonológica ocupa no processo de alfabetização das crianças. Quando desenvolvidas essas habilidades nos alunos, através de práticas pedagógicas lúdicas, contextualizadas e desafiadoras de alfabetização, facilita-se o processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos que contribuem para a reflexão fonológica da criança, levando a mesma a perceber semelhanças sonoras, apoiando a escrita com base no conhecimento dos sons da fala e manipulando a estrutura das palavras são um meio de prepará-la para a assimilação do sistema de escrita alfabética mais facilmente e levá-la a compreensão da relação entre grafema e fonema.

O uso de jogos pedagógicos nas atividades alfabetizadoras pode ser um importante aliado do professor em sala de aula, desde que esses momentos sejam planejados a partir de objetivos bem definidos. É possível alfabetizar de maneira lúdica e desafiadora, sem necessitar de treinos repetitivos e enfadonhos, mas para isso é importante que o professor esteja atento as necessidades das crianças e que tenha conhecimento sobre consciência fonológica e sobre os jogos a serem utilizados.

Quando incorporada a ludicidade nas práticas pedagógicas de alfabetização, estaremos potencializando as possibilidades de aprendizagem das crianças e estimulando o prazer no processo de aprender. Os jogos de consciência fonológica aliados a práticas que valorizam os conhecimentos dos alunos e que abordam as reflexões sobre a função social do uso da leitura e da escrita contribuem de maneira mais eficiente e significativa para um avanço na qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVES, U. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves et al. **Manual Didático Jogos de Alfabetização**. Recife: Editoração eletrônica Eduardo Costa de Queiroz, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: Cardoso-Martins, C. (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CIELO, C. A. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura**. Dissertação (Mestrado em Letras)—Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- COSTA, Renata Gomes da. **Consciência fonológica em adultos da EJA**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)—Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- FREITAS, Gabriela Castro Mendes de. **Sobre a consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, Regina et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- GODOY, Dalva Maria Alves. **Por que ensinar as relações grafema-fonema?** *Revista Psicopedagogia*, v. 25, n. 77, 2008.
- GODOY Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. **Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, p. 82-96, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n245/2176-6681-rbeped-97-245-00082.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUEQUE, Eliana Borges Correia; RIOS, Tânia Maria Rios. **Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)**. In: MORAIS, Artur Gomes; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUEQUE, Eliana Borges Correia. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-132.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- MALUF, M. R. **Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalinguístico**. *Boletim da academia paulista de psicologia*, v. 2, p. 35-62, 2005.
- MALUF, M; ZANELLA, M; PAGNEZ, K. **Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras**. *Boletim de Psicologia*, v. LVI, n. 124, 2006.

REGO, Lúcia Lins Browne. A relação da evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. In: MARTINS, Claudia Cardoso (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 69-100.

SCLIAR-CABRAL, L. Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, jun. 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandrelly Terezinha Silva Bortolotto

Universidade do Oeste de Santa Catarina
sandrelygrb@outlook.com

Crisley Maciel Dalla Costa

Universidade do Oeste de Santa Catarina
crismestre.edu@gmail.com

Eixo Temático: Teoria e Prática Educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo é parte de uma pesquisa sobre formação humana integral realizada em uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina. Teve como objetivo, identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula e sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação para a formação humana integral. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo de estudos com os professores, observação direta em sala de aula e questionário aos alunos. A partir da análise dos dados foi possível constatar que o uso de estratégias de aprendizagem, constitui-se prática efetiva entre professores e alunos, no entanto, existe um desencontro entre as estratégias mais utilizadas pelos professores e as mais significativas para o aluno.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem. Formação humana integral. Ensino Fundamental.

UMA INTRODUÇÃO AO CONCEITO

Sabemos que o desenvolvimento de uma educação simples ou laboriosa em demasia são de igual ineficiência. Por isso, conhecer a turma para a qual se planeja, é notoriamente importante. O professor precisa saber que elaborar objetivos e metas para a diversidade e por isso é necessário que vá além do ritual perpétuo das aulas expositivas e direcionadas. É de suma importância que, no âmbito de provocar e envolver a todos no processo educativo, o professor tenha condições de desenvolver estratégias de aprendizagem que proporcionem a formação humana integral. Estas são exigências dos tempos em que vivemos e nos desenvolvemos e, aceleram-se ao passo que submetem a escola a resinficar-se perante as transformações no seu próprio conceito e significado.

Mas estão as escolas e os professores inseridos nesse novo contexto? As práticas pedagógicas e as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula podem apontar para a desventura pedagógica ou para o reencantamento da educação?¹

¹ Tema do livro *Metáforas Novas para Reencantar a Educação: epistemologia e didática*, que traz em seu aporte um debate sobre o novo modelo de sociedade e do papel da educação dentro dele (1998).

Na intenção de compor referências precisas sobre as estratégias de aprendizagem, é necessário aclarar as definições sobre os conceitos de estratégia e de aprendizagem. A raiz etimológica da palavra estratégia vem do grego: *stratègos*; de *stratos* (exército) e *ago* (liderança). A gênese do significado denominava a “arte do general”, que deixou de estar ao lado do exército para estar à distância, no alto das colinas. De lá podia observar o campo e assim, adquirir uma maior competência para melhor posicionar o grupo e decidir sobre o melhor conjunto de ações para vencer a batalha e, quiçá, a guerra (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2017). Redirecionando esses conhecimentos para educação, preconizamos a figura do professor que, a partir da observação crítica, adquire conhecimentos que lhe permitam estabelecer estratégias de aprendizagem e que venham proporcionar a construção mútua de conhecimento em espaços pensados com esse objetivo.

As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que professores e alunos usam para adquirir conhecimento. Elas veem sendo utilizadas com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização das informações de maneira a se constituírem em aprendizagens significativas. Segundo Boruchovitch (1999), as pesquisas têm sugerido que por meio do ensino das estratégias de aprendizagem é possível ajudar os alunos a exercerem maior controle e reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, mas para isso, é necessário que o aluno seja instigado a aprender.

Consideramos, neste processo, os objetivos gerais e específicos da educação, a experiência individual e coletiva de cada aluno e o meio educativo e social em que estão inseridos. Contudo, apesar de conhecerem inúmeras atividades estratégicas e possuírem conhecimento teórico para a disposição das mesmas na ação pedagógica, muitos professores não as consideram e, por vezes, recusam-se a empregá-las no curso das aulas.

Neste contexto Boruchovitch (2007) postula que coexistem dois grandes grupos de estratégias de aprendizagem sendo utilizadas nas escolas. O primeiro grupo refere-se às estratégias cognitivas que relaciona aquelas atividades utilizadas pelo aluno com o objetivo de organizar seus estudos e assim, mais significativamente armazenar e elaborar informações importantes. Como exemplo estão, a leitura grifada, a cópia de textos, as anotações, a repetição e a memorização do conteúdo. Já as estratégias metacognitivas, pertencentes ao segundo grupo, são gerenciadoras do pensamento do aluno e preconizam a reflexão sobre a aprendizagem. Dizem respeito ao autoconhecimento e por isso contribuem para a autonomia, criticidade e criatividade acadêmica e social.

Nesse sentido esse estudo busca analisar, por meio de pesquisa qualitativa, quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores do ensino fundamental e a sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação para a formação humana integral. A fim de atender a este objetivo foram realizadas entrevistas semiestruturadas e grupo de estudos com 18 professores, observação direta em sala de aula e questionário a 49 alunos escolhidos por ordem de aceite.

O USO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COMO PRESSUPOSTO A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Postula Assmann (1998) que o papel da escola e da educação passa por mudanças significativas que precisam reconhecer a existência de meios e perspectivas diferentes de se processar e construir as aprendizagens. O reconhecimento da morfogênese do conhecimento faz emergir um novo significado para o processo educativo sobre o qual se processam também mudanças em todo o âmbito social. Diante desse pressuposto, a escola é incumbida a tornar realidade à prática de aprendizagens relacionadas com a experiência do aluno e com o contexto sociocultural em que vive, além de promover uma educação que contemple aprendizagens individuais concomitantemente com o trabalho em equipe. Ou seja, uma formação humana integral que ultrapassa os muros da escola e num processo contínuo ao longo de toda a vida, autoriza e outorga cada indivíduo a atuar ativamente numa sociedade dinâmica,

complexa, pluralista e solidária. “A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levada a efeito pela educação.” (SAVIANI, 2010, p. 423).

Diante do exposto, reconhecer que cada indivíduo aprende em tempos e ritmos diferentes, significa dizer que coexistem na sala de aula e na escola, formas diferentes de aprender e por esse motivo é necessário que o professor pense e reflita sobre a estruturação de espaços democráticos de construção do conhecimento. Conforme Vygotsky (2010), a aprendizagem acontece na interação entre os indivíduos e destes com o meio. A criança não chega até a escola desprovida de conhecimentos, pois na trajetória que desenhou até ali, adquiriu saberes significativos e indispensáveis para a assimilação de certas áreas do conhecimento.

Desse modo, o planejamento precisa estar pautado na experiência prévia dos alunos, pois isso colabora na reflexão que o aluno faz sobre os saberes já aprendidos. A organização sobre os princípios e fins, objetivos e metas do processo educativo permite que alunos e professores adquiram controle sobre a aprendizagem e todos os elementos a ela relacionados no espaço formativo. Neste sentido, foram direcionados aos professores alguns questionamentos acerca das estratégias utilizadas por eles em sala de aula a fim de aproximar a prática pedagógica aos objetivos de uma aula planejada para promover a formação humana integral.

Quando inquirida sobre as estratégias empregadas durante as aulas, a professora P8 postula: “Procuro levar algo diferente para atrair a atenção dos alunos. Deixo montado no fundo da sala uma pequena banca com livros e gibis. Fazemos passeios de estudo e pesquisa a internet quando quero trabalhar um filme ou livro.” (informação verbal). Nesse contexto, a ideia de integrar atividades que preconizam a leitura escrita articulada com a leitura de mundo estabelece a prática de estratégias metacognitivas de aprendizagem que levam o aluno ao desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Conforme Freire (1989, p. 9):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Desse modo, a estratégia usada pela professora P8 constitui-se uma prática relevante quanto à formação humana integral.

O anseio é de que essas estratégias sejam inseparáveis do processo de ensinar e aprender e por isso se exige do professor que saiba combinar o ensino dos conteúdos com as técnicas, os procedimentos e as estratégias, no conjunto de situações concretas que encontra. (BORUCHOVITCH, 2007).

Neste contexto, quando abordada sobre as estratégias utilizadas em sala de aula tendo como pressuposto a formação humana integral a professora P1 proferiu:

Gosto de planejar as aulas pensando em atividades em equipe. Acredito ser uma estratégia eficiente quando meu objetivo é a troca de conhecimentos, a aprendizagem mútua e a convivência com a diversidade. Também facilita a socialização do conteúdo aprendido por aqueles alunos com dificuldade devido à timidez. (informação verbal).

Ao propor o desenvolvimento de atividades em grupo, o professor constrói um espaço de aprendizagem onde os alunos são chamados a se organizarem na distribuição das tarefas, a ouvirem uns aos outros a fim de complementarem seus conhecimentos e a encontrar-se com as diversidades, colaborando assim, para a convivência harmoniosa, tão importante para a formação humana integral.

Alguns autores sócio-interacionistas, entre eles Vygotsky, mostram a importância da interação dos alunos uns com os outros, e desses com professor, na construção do conhecimento. Em relação à aprendizagem em seu

âmbito social, Vygotsky (1991, p. 61) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” Essa reflexão supõe que ao interagir com outras pessoas, o aluno desenvolve processos internos importantes para a construção do conhecimento e para os processos de aprendizagem e a escola é o lugar onde se propõe essas interações de maneira organizada, pensada e sistematizada.

É por meio da interação que o aluno passa da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, constrói aprendizagens inteiramente novas a partir de saberes já pré-estabelecidos. Tendo conhecimento desse processo, é desejável que o professor identifique, dentro do espaço da sala de aula, os diferentes níveis de desenvolvimento intelectual e assim, possa aproximar prática e teoricamente os objetivos do seu planejamento.

Conforme Assmann (1998, p. 128), “a própria sobrevivência da espécie impunha a necessidade de superar a violência eliminatória recíproca”, pois, a partir de experiências importantes no convívio, nos desenvolvemos humana e socialmente. Compreendemos, portanto, que a aceitação do outro na convivência, tem como corolário, aprendizagens múltiplas e mútuas. É possível adquirir conhecimentos sobre as coisas, objetos materiais e abstratos e ainda, saberes sobre nós mesmos, sobre o outro e como conviver em harmonia num movimento contínuo e dialético de aprender a aprender. “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência.” (VIGOTSKY, 1991, p. 44).

Ainda dentro deste contexto, diante do mesmo questionamento a professora P9 proferiu:

Gosto muito de trabalhar o conteúdo a partir de aulas dialogadas. Gosto de ouvir os alunos, sobre o que eles já sabem sobre aquele tema e muitas vezes me surpreendo. Consigo, na maioria das vezes, fazer uso dos exemplos para aproximar o conteúdo da realidade em que eles se encontram. (informação verbal).

Nesse depoimento é possível identificar pelo menos três importantes referências metodológicas para a formação humana integral. A primeira se estabelece em relação ao uso da oralidade como estratégia docente. Neste contexto, professora lança mão do desenvolvimento da linguagem como prática de aprendizagem e intervenção no meio educativo. A segunda referência se estabelece quando, a partir da linguagem, a professora constrói um espaço democrático de interação onde cada história de vida constitui-se em aprendizado e a terceira, vale-se do contexto imediato do coletivo para tornar mais significativo o conhecimento ali construído.

Vygotsky (1991) pontua que a época de maior e mais significativo desenvolvimento intelectual, responsável pelas características puramente humanas, se processa quando a fala e a atividade prática se convergem. Nesse momento o aluno consegue ressignificar o espaço, atribuindo a ele novos sentidos. O professor como exímio organizador e administrador deste espaço, precisa encorajar a linguagem transformando-a em aprendizagem.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VIGOTSKY, 1991, p. 21).

O aluno, antes de verbalizar um conceito ou um exemplo, constrói mentalmente todo um esquema lógico de explicação do fenômeno por meio do qual está involuntariamente, num processo interno de construção do conhecimento, fazendo uso de termos e conceitos para elaborar uma explicação ou comentário. O aluno estabelece uma complexa conexão de atividades intelectuais nas quais lança mão de objetos e signos diversos que servirão de base para a formulação de uma resposta imediata assim como também, na estruturação de argumentações futuras.

No entanto, para que aconteça efetivamente o diálogo em sala de aula é necessário saber ouvir e estar aberto ao outro que chega até mim na diversidade, pois, conforme Freire (2015, p. 111), saber escutar é pressuposto para a educação que queremos construir.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.

Diante do exposto, fica evidente que o espaço a ser edificado na sala de aula precisa ser pensado com vistas à promoção do diálogo que acolhe o outro na diversidade, aceitando que as igualdades e as diferenças podem e precisam conviver para garantir que possamos ampliar os horizontes do conhecimento e a partir disso, ver e perceber a complexidade das relações e da sociedade em que vivemos. Nesse contexto de linguagem e escuta crítica se constroem abordagens metodológicas mais significativas e necessárias partindo do pressuposto de que o professor pode e precisa aproveitar as experiências dos alunos para construir seu planejamento. Pois segundo Candau (2011, p. 101), “no espaço decorrente das contradições internas que do fazer escolar emergem, será possível vislumbrar um local de debate e de aprofundamento das questões sociais mais amplas.”

Conforme Heidegger (2003, p. 121), o ser humano, conhecendo ou não a relevância da convivência na e para a aprendizagem, encontra na linguagem o lugar certo para estabelecer morada e se fazer presente. Uma experiência com a linguagem seria, portanto, nos entregar harmoniosamente ao toque sutil das suas reivindicações na articulação, mas íntima de nossa presença. No momento em que essa relação for efetiva, as mudanças e as transformações resultantes dessa experiência acontecerão tornando-nos atentos para a nossa relação com a linguagem. “Nós que falamos a linguagem, podemos nos transformar com essas experiências, da noite para o dia ou com o tempo.”

Outro importante recurso pedagógico usado em sala de aula como estratégia de aprendizagem foi apontado pela professora P12:

Tenho adotado em minhas aulas o uso de tipologias textuais diversificadas com o intuito de levar até o aluno linguagens diferentes e também para motivá-lo a desenvolver novos padrões de pensamento. Também faço uso destes diferentes textos para propor debates, fazê-los refletir sobre o assunto e se comprometer com uma decisão tomada. (informação verbal).

O uso de diferentes tipologias textuais como recurso metodológico, torna-se uma estratégia de aprendizagem quando o professor a submete a atividades diferenciadas que vão além da leitura e interpretação causal. A reflexão seguida da reformulação do pensamento e do debate que deságua numa tomada de posicionamento crítico, são atividades práticas que ultrapassam os muros da escola e dialeticamente vão fazendo referência à vida social. Além do exercício de pensar, questionar e opinar reflexivamente, a partir desta estratégia, o professor cria espaços nos quais o aluno torna-se responsável pela construção do seu próprio conhecimento. “[...] Outro não pode ser o compromisso assumido pelo educador senão o de explorar as contradições que se manifestam também no educativo. [...] Só o fazer-refletir poderá indicar os caminhos, os rumos desta práxis transformadora.” (CANDAU, 2011, p. 101).

De acordo com Vigotsky (2010) o papel social da educação supõe o desenvolvimento e o alargamento do horizonte da experiência subjetiva e limitada do aluno, estabelecendo relações entre o desenvolvimento humano e toda a produção histórico cultural acumulada pela sociedade.

A professora P13, também faz consideração sobre o tema:

Como atendo alunos com necessidades especiais, as estratégias de que faço uso, estão adequadas as capacidades e limitações de cada um. Faço esse planejamento a partir do conhecimento que tenho em relação as deficiências e as características específicas por eles apresentadas. Alguns precisam do lúdico então eu tenho jogos, livros infantis, músicas e filmes, outros necessitam do diálogo e as aulas são bem pessoais, enquanto vão desenvolvendo as atividades sugeridas vou indiretamente falando e ouvindo; e ainda tem aqueles com os quais eu preciso primeiro ganhar a confiança. (informação verbal).

De acordo com a fala da professora, percebemos uma grande variedade de estratégias de aprendizagem que leva em consideração que as capacidades e limitações apresentadas pelos alunos com deficiência são bastante específicas e pontuais e partem de realidades bem diferenciadas. Considerando algumas particularidades da educação especial como um planejamento mais específico e pautado sobre o diagnóstico do aluno, a necessidade e a importância de metodologias que atendam a singularidade dentro da diversidade torna-se fundamental na escola, uma vez que, a generalidade oprime e exclui do processo formativo, uma parcela considerável de alunos.

O atendimento a alunos com deficiência mental e cognitiva exige que o professor conheça concomitantemente o aluno, suas capacidades, suas necessidades, as metodologias de ensino e quais estratégias usar para atender aos objetivos propostos em seu planejamento. Conforme a fala da professora, todos estes eixos estão sendo atendidos. A sala para o serviço de atendimento educacional especializado – SAEDE atende individualmente alunos com TDAH, transtorno global do desenvolvimento e deficiência mental leve e moderada. O espaço conta com inúmeros recursos audiovisuais para este atendimento, no entanto, o papel do professor é decisivo quando se trata da inclusão destes, nos espaços educativos regulares.

A LDB (1996) preconiza no art. 59 do capítulo sobre educação especial que os sistemas de ensino assegurarão o desenvolvimento integral do aluno com necessidades especiais mediante organização da estrutura material e humana. Diante disso fica exposto o compromisso público com a diversidade e com a igualdade de direitos no que se refere à educação de qualidade.

Toda a empatia do aluno pela música, pelo teatro, pelo cinema, pela literatura ou pelas artes plásticas pode ser canalizada para processos complexos de aprendizagem ética e estética, além de contribuir na formação crítica, reflexiva e criativa. Nesse sentido, a escola inclusiva precisa ter a perspectiva de oferecer aos alunos com necessidades especiais qualquer suporte extra que, diante de suas capacidades, possa assegurar uma educação efetiva e significativa. Incluir significa construir espaços solidários e democráticos de aprendizagem. É reconhecer a morfologia do conhecimento e assegurar que, por meios e em tempos diferentes, todos aprendam.

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4).

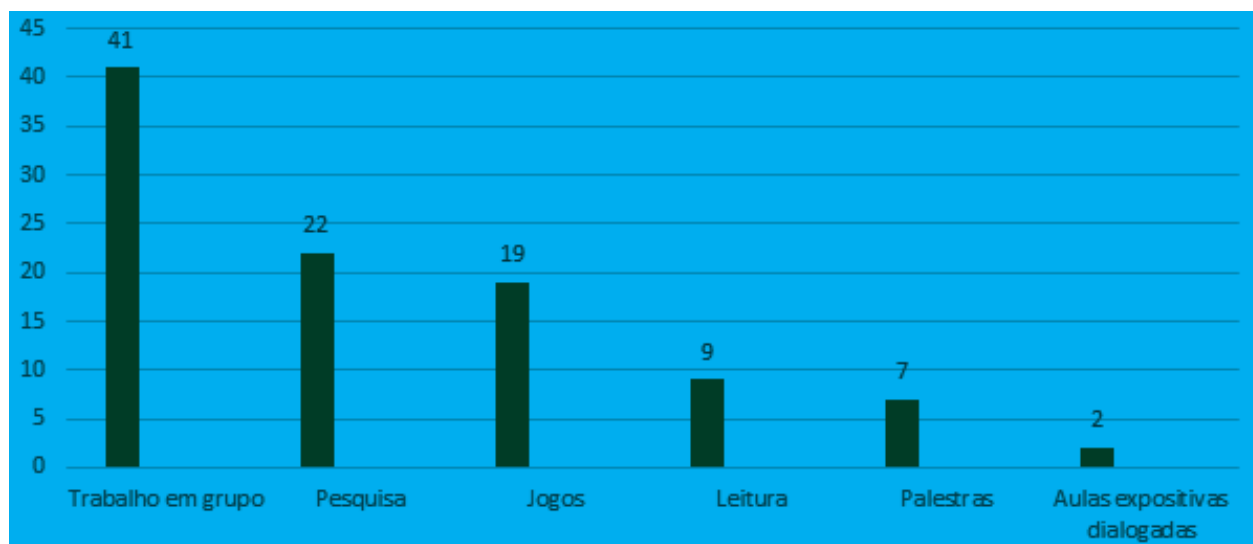
O texto acima vai ao encontro do que a professora P13 demonstrou em sala de aula ao assumir total comprometimento com os alunos e com a educação. As estratégias por ela utilizadas outorgavam a cada aluno a construção do seu próprio conhecimento, no tempo e no espaço necessário. Foi possível observar a valorização das diferentes habilidades e do reforço que a referida professora faz em relação a elas na aprendizagem. Um exemplo disso constituiu-se na assimilação musical para trabalhar componentes curriculares desinteressantes para o aluno.

Reconhecendo a habilidade e a sensibilidade para a música, a professora pôde traçar objetivos precisos sobre o conteúdo a ser trabalhado deixando o aluno à vontade para musicá-lo e socializá-lo.

Neste contexto, percebemos no decorrer das entrevistas com os professores e durante as observações realizadas nas salas de aulas do ensino fundamental que a reflexão sobre as estratégias de aprendizagem mais relevantes e significativas para o processo de formação humana integral, deveria se estender para além da ação docente. Por esta razão, após ouvir o relato dos professores, introduzi ao questionário direcionado aos alunos, argumentações que pudessem vir a me indicar se o caminho tomado por estes, estava, realmente, indo ao encontro dos interesses e necessidades da escola como um todo.

Diante disso, vale ressaltar que a importância do que foi elencado pelas professoras como estratégias importantes à formação humana integral na escola, abre-se a discussões quando colocadas em questionamento aos alunos. Dentre uma lista com nove exemplos diferentes de ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula para alcançar objetivos distintos, as seis estratégias mais pontuadas são algumas das quais foram apontaram como indicativos de qualidade no processo de aprendizagem durante as entrevistas realizadas com os professores e orientadora escolar.

Quadro 1 – Estratégias Metodológicas para Formação Humana Integral na percepção dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: os autores.

Verificamos no quadro acima que os alunos, em sua maioria, percebem o trabalho em grupo como uma ferramenta importante na construção do conhecimento. Esta estratégia acontece quando o professor reúne vários alunos para que juntos realizem determinada atividade ou ação. Neste contexto, cada um exerce uma função em torno de um objetivo comum. Além de tornar mais produtiva e ágil a atividade pretendida, o trabalho em equipe tem como pressuposto valorizar cada indivíduo, estimular o desenvolvimento e o aprimoramento de suas habilidades, e, permitir uma troca de experiências e conhecimentos entre os alunos, o que gera mais integração e aproximação entre eles. Porém, o professor precisa orientar e organizar o grupo de maneira que todos entendam o seu objetivo e participem ativa e democraticamente do processo.

O desenvolvimento de habilidades coletivas constitui-se bastante relevante quando falamos de formação humana integral, pois, como seres sociais, saber comunicar e estabelecer compromissos são características importantes e necessárias a vida em sociedade. E assim como menciona Vygotsky (2010, p. 123), "Outra tarefa da educação social é elaborar e polir formas especialmente delicadas de convívio social. Acontece que, em nossa época,

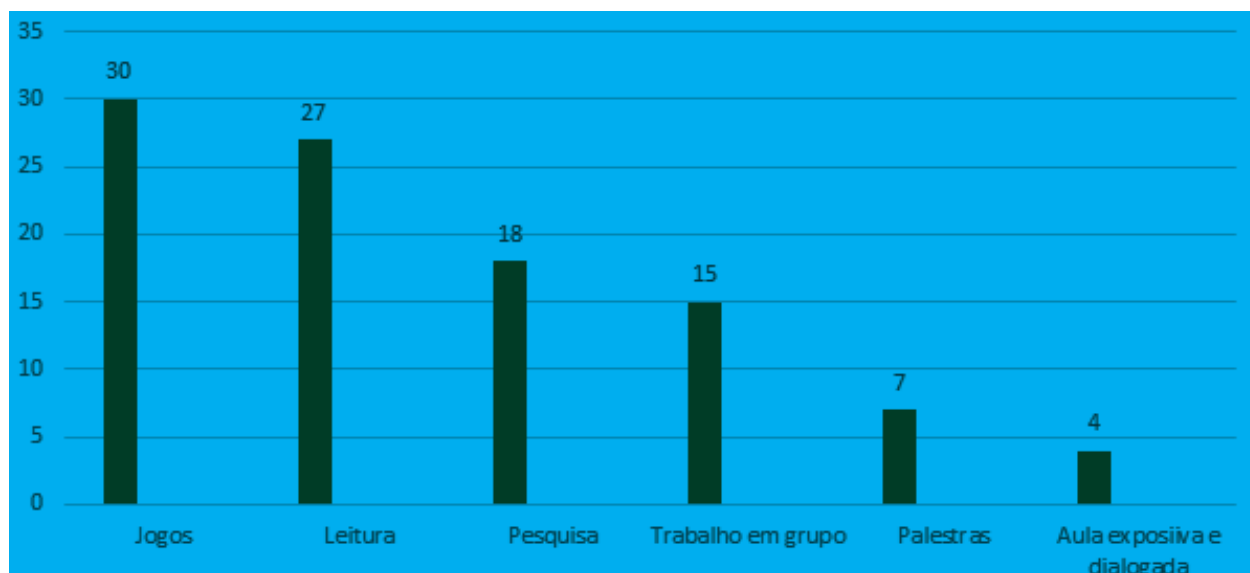
as relações sociais vão-se tornando grandiosas não só pela amplitude, mas também pelo grau de diferenciação e complexidade.”

Talvez seja esta a razão de os trabalhos em grupo não serem tão frequentes nas escolas. Trabalhar em meio a uma complexidade de elementos culturais, econômicos e sociais que ocupam o mesmo espaço na sala de aula e ensina-los a conviver por meio de estratégias coletivas, exige que o professor seja mais do que um repassador de conteúdos. E isso demanda tempo, dedicação e estudo.

Todas as atividades descritas foram observadas na prática da sala de aula durante os seis meses de pesquisa *in locu* e podemos verificar que nem todas apresentavam objetivos precisos ou eram claramente apresentadas aos alunos. No entanto, as aulas expositivas foram as mais utilizadas entre os professores, mesmo não sendo tão agradáveis aos alunos, uma vez que, resumia-se na leitura do livro didático, alguma interferência do professor e resolução de atividades pré-determinadas.

Dentre os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, o quadro apresenta considerações diferentes quanto às estratégias de aprendizagem mais oportunas utilizadas pelo professor em sala de aula, e estas devem ser consideradas em seu contexto.

Quadro 2 – Estratégias Metodológicas para Formação Humana Integral na percepção dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: os autores.

Podemos observar que dentre as estratégias apontadas pelos alunos, o indicativo de atividades estratégicas apontou os jogos como a de maior causa e efeito deixando as aulas expositivas e dialogadas como a menos relevante. Esse índice reflete a fase de desenvolvimento abstrato que o aluno está atravessando. Nesse momento ele constrói seu conhecimento, sobretudo, a partir de atividades lúdicas. “A criança sempre está brincando, ela é um ser lúdico, mas a sua brincadeira tem um grande sentido. Ela corresponde com exatidão à sua idade e aos seus interesses e abrange elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos.” (VIGOTSKY, 2010, p. 120).

Conforme Vygotsky (2010) o jogo é o primeiro elemento lúdico a subordinar o comportamento do aluno a regras convencionais e a construir um comportamento racional e consciente. O pensamento é sempre uma espécie de solução de um novo desafio ao comportamento e por esse motivo o jogo proporciona a sua construção pois este surge como resposta aos desafios que se impõe. Onde não existem tais complicações e pode-se antever todo o processo, não existe pensamento, opera-se por meio de mecanismos automáticos.

Por intermédio dos jogos, os alunos conseguem construir a noção de tempo, de quantidade e a compreensão de sequência além de fazê-lo de maneira prazerosa e espontânea. Foi observada em algumas salas de aula, a adaptação de brincadeiras infantis ao conteúdo proposto pelo professor com o objetivo de aproximar os conceitos científicos ao contexto do aluno. Também, percebemos que faz parte da rotina dos alunos, momentos de leitura que se realizam na sala de aula e na biblioteca da escola. Porém, nas séries iniciais o uso desta estratégia se faz de maneira mais contundente, ou seja, o professor cria espaços onde o aluno se aproxima dos livros por meio de contação de histórias, hora da leitura e cantinho do livro, já nas séries finais os livros de literatura se condicionam as aulas de Língua Portuguesa onde a cada espaço determinado de tempo, a professora organiza uma visita à biblioteca para que escolham e levem um livro para ler em casa. Essa prática diferenciada pode ser observada na comparação dos quadros sobre as estratégias metodológicas que mais agradam aos alunos.

O desenvolvimento, neste caso, como freqüentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior. Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. (VIGOTSKY, 1991, p. 40).

Nesse sentido, no que concerne a relação entre a aprendizagem e as estratégias utilizadas pelos professores para promover espaços de construção do conhecimento, a ausência destes elementos na constituição do meio educativo em algumas salas de aula observadas, compromete a formação humana integral, pois, deixa de protagonizar as experiências do aluno e o espaço formativo como pressuposto básico da educação que queremos. Sobremaneira, a elucidação sobre a importância destes elementos na ação docente, preconizou mudanças significativas no planejamento dos professores que se mostraram dispostos a adentrarem nessa nova cultura de aprendizagem. A contribuição de cada um para o meio formativo construído a partir do grupo de estudos também contribui para a reflexão sobre a importância de ouvir e ser ouvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo retrata o uso das estratégias de aprendizagem entre os professores do ensino fundamental no afã de promover a formação humana integral. Considerando os resultados obtidos por meio de pesquisa qualitativa, as estratégias apontadas pelos professores durante as entrevistas são bastante diversificadas e percorrem ora o grupo das estratégias cognitivas, ora o grupo das estratégias metacognitivas. No entanto, foi possível observar uma dissidência entre as práticas verbalizadas pelo professor e as mais utilizadas por eles na ação docente. Outro ponto importante e bastante significativo para esta pesquisa decorre da divergência entre as estratégias mais utilizadas pelos professores e aquelas mais significativas para o aluno em referência à interpretação da informação e construção do conhecimento.

Conforme Almeida (1992), toda complexidade da educação ainda se resume na transmissão simplificada da informação. Pouca ou nenhuma atenção é dada a aprendizagem de leitura, interpretação e reelaboração dessas informações na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Durante a pesquisa podemos constatar que embora muitos professores sejam conscientes sobre a importância do desenvolvimento da compreensão, memorização e raciocínio dos alunos, na prática docente esses aspectos são pouco contemplados no conjunto de objetivos a serem contemplados pela formação humana integral. Pouco tem sido realizado no afã de desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender e, no entanto esse precisa ser o objetivo da escola e da educação.

Em virtude dos fatos mencionados, cabe aos professores conscientizarem-se de que os objetivos da educação não se consubstanciam na mera transmissão do conhecimento e por este motivo precisam promover espaços e situações

em que os alunos aprendam a aprender. São esforços que devem alcançar ainda o exercício da reflexão crítica que o professor deve realizar constantemente sobre a prática preconceituosa e estereotipada, a que alunos com baixo rendimento escolar ou com diferenciado ritmo de aprendizagem vêm sendo alvos. Nesse intuito o aluno deixa de ser culpado pelo próprio fracasso escolar e passa a construir meios e estratégias para desenvolver a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Leandro S. Inteligência e aprendizagem: Dos seus relacionamentos à sua promoção. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 8, n 3, p. 277-292, 1992.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas Novas para Reencantar a Educação**: Epistemologia e didática. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BORUCHOVITCH, Evely. Aprender a Aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 156-167, jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/651/666>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 mar. 2017.

ETIMOLÓGICO, Dicionário. **Origem da palavra**: estratégia. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/estrategia/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CANDAUI, Vera Maria. **Rumo a uma Nova Didática**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da Linguagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed Universitária São Francisco, 2003.

MORIN, Edgar. **O Método**: o conhecimento do conhecimento. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DE PROFESSOR DA ESCOLA TRADICIONAL PARA EDUCADOR NA ESCOLA DEMOCRÁTICA, REVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del Rei
Mestranda na Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, SP
angelicapaolasantos@gmail.com

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo é o relato final de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso na graduação de Pedagogia. Se justifica por pesquisar educadores e suas práticas pedagógicas em uma instituição educacional inovadora, assunto pouco explorado até o momento. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas de professores que estão no processo de transição entre Escola Tradicional e Escola Democrática numa instituição pública do interior do estado de São Paulo. O objetivo principal do trabalho foi o de conhecer o que é a Escola Democrática, e como se dá a mudança nas práticas pedagógicas de professores destas instituições, que antes lecionavam nas Escolas Tradicionais. Como resultados obtidos observou-se principalmente o desejo de mudança dos educadores, no intuito de melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e as dificuldades em desconstruir hábitos pré-adquiridos.

Palavras-chave: Escolas Democráticas. Prática Pedagógica. Inovação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como temática a transformação de uma escola pública do Ensino Tradicional para Escola Democrática, focando na ressignificação da prática pedagógica dos educadores.

Nela analisamos um tema ainda pouco explorado, tratando especialmente da mudança no modo como os professores trabalham nessas instituições e que podem nos fazer entender as principais diferenças de seu trabalho com o professor estereotipado pela sociedade.

Teve como objetivo geral compreender o que são as Escolas Democráticas e como é a prática pedagógica dos professores que estão em transição das Escolas Tradicionais. O problema de pesquisa e as questões que nortearam a pesquisa giraram em torno dos profissionais que lecionam nesses estabelecimentos, suas formações, suas expectativas para seus alunos, suas bases teóricas e principalmente sua prática pedagógica.

Para realizar este estudo a metodologia adotada foi um levantamento da literatura disponível, no intuito de entender os elementos centrais da pesquisa como: Educação Tradicional, Escolas Democráticas, e Prática Pedagógica. Através desse entendimento buscaram-se as bases teóricas principais para o estudo com autores renomados nesses assuntos.

O foco principal deste estudo foi uma pesquisa qualitativa através de um estudo de caso, pois não é relevante medir ou enumerar os dados coletados, mas sim interpretar e entender o problema a ser estudado, considerando, com isso, o significado que os educadores dão às suas práticas e os resultados obtidos.

Um questionário único foi elaborado para que os educadores da escola analisada o respondessem, a fim de retratar o ponto de vista daqueles que participam desta pesquisa. Através deste questionário pretendeu-se entender quais as diferenças e semelhanças desses profissionais da educação, quais são seus valores, suas expectativas no desenvolvimento de seus alunos, suas opiniões e atitudes. Conversas com os envolvidos da comunidade escolar também foram realizadas, com o objetivo de entender todo o processo e a significação dada por seus participantes.

Após recolhidos os dados necessários foi feita a análise do material, para reconhecer através deste se há semelhanças e diferenças no modo de pensar e agir na mudança da prática pedagógica dos educadores, quais suas formações educacionais e profissionais, suas aspirações para a educação do futuro e os problemas encontrados em suas práticas pedagógicas. Pretende-se usar tais dados para descrever quem são os professores das Escolas Tradicionais que mudaram suas práticas pedagógicas radicalmente, se transformando em educadores de Escolas Democráticas.

Ao final deste estudo foi possível considerar que a maior dificuldade dos educadores da escola analisada é reconstruir práticas pedagógicas que até pouco tempo eram tão antagônicas com as vivenciadas hoje na metodologia da Escola Democrática. Em contrapartida, percebeu-se uma motivação extraordinária por parte dos educadores, que surge do reconhecimento do seu bom trabalho. Percebem que a partir das relações dialógicas conquistaram seus alunos e são parceiros nos processos de ensino-aprendizagem em tão pouco tempo de mudança. O ambiente escolar tornou-se mais agradável e leve para todos os envolvidos em razão de se perceberem todos aprendizes, o fazendo em cooperação e de forma significativa para todos.

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Para adentrarmos no campo da Prática Pedagógica dos educadores da Escola Democrática, fez-se necessário entender o que são essas instituições e no que se diferenciam das Escolas Tradicionais. Libâneo (1992), diz que o papel da escola na Pedagogia Tradicional é o de preparar os alunos intelectual e moralmente para desempenhar sua posição na sociedade. Neste caso, a escola não se preocupa com os problemas sociais, o caminho a percorrer é o mesmo para todos. Ainda segundo Libâneo (1992, p. 2), “assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.”

Crítico da Pedagogia Tradicional, Paulo Freire lutou pelas classes menos favorecidas socialmente e nomeou esse tipo de metodologia de ensino, de Pedagogia Bancária, na qual existe o autoritarismo e a memorização mecânica dos conteúdos, sem significação alguma para os educandos.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador depositantes. Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p. 66).

Importante frisar que é comum nas escolas tradicionais existir ainda o paradigma que o professor é o único detentor do saber, e que as crianças devem memorizar todo esse conteúdo oferecido pelo mestre, que demonstra autoridade centrada no professor.

Em oposição à escola da Pedagogia Tradicional surgiu, em 1857, na Rússia, a escola Yásnaia-Poliana, fundada pelo escritor Leon Tolstói e inspirada no livro Emílio de Jean-Jaques Rousseau, que trazia uma reflexão sobre o Estado autoritário que vivia, consequentemente incluía todo o sistema educacional da época, lutando pela modernização da educação e seus métodos didáticos.

Rousseau, o mais importante pensador desta linha, confrontava-se com outros enciclopedistas ao focar a criança para a construção de seu método e reivindicar o direito dessa à felicidade e à ignorância, enquanto os outros focavam a transmissão do saber e mantinham o método catequético, mesmo para o ensino científico. A proposta rousseauiana estava carregada das incertezas de um período revolucionário. (SINGER, 2010, p. 59).

A partir daí, com inspiração em Rousseau e a prática desenvolvida por Tolstói, surgem as Escolas Democráticas, que apesar de terem algumas diferenças se assemelham por alguns aspectos, segundo Singer (2010) gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios, assim como relações não hierárquicas entre educadores e alunos.

Pelo mundo são contabilizadas centenas dessas escolas, como Summerhill, na Inglaterra, e a Escola da Ponte, em Portugal. No Brasil o movimento ganha força com o mapeamento de propostas criativas e inovadoras pelo Mec. São instituições como o Instituto Lumiar, CIEJA Campo Limpo, EMEF Desembargador Amorim Lima, EMEF Presidente Campos Sales, em São Paulo, Projeto Araribá, em Ubatuba, Projeto Pindorama, em Vargem Grande Paulista, entre outras.

Algumas quebrando paredes físicas e mudando suas metodologias de trabalho, outras que já foram inauguradas com essa caracterização, mas todas inovadoras em comparação à Pedagogia Tradicional, criticada por Paulo Freire e explicitada por Libâneo, e buscando formação integral onde se inclui o aspecto social de seus educandos. Neste estudo vamos nos ater a uma que está em processo de transição, de Escola Tradicional para Escola Democrática.

PROFESSORES DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Para Behrens (2006, p. 243), "A pedagogia é a ciência da educação e, sendo assim, ela muda para acompanhar as mudanças da sociedade, que a cada mudança, passa a exigir outras posturas, outros conhecimentos e outras práticas em sala de aula", ou seja, o modelo da Educação Tradicional está ultrapassado e necessita ser repensado.

Foi necessário o entendimento de que a educação deve começar se questionando para quais fins ela serve, qual aluno quer formar, para entender o tipo de ensino que as instituições oferecem.

A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente. (LIBÂNEO, 1992, p. 1).

Para Tosto (2011, p. 1), as Escolas Democráticas estão inseridas dentro de uma linha chamada de Pedagogia Libertária, que se caracteriza por abordar a questão pedagógica sob uma perspectiva baseada na liberdade e igualdade, eliminando muitas características presentes no modelo educacional tradicional. Refletindo assim, que o aluno que a Escola Democrática pretende formar é um aluno diferente da Escola Tradicional.

Portanto, sendo o objetivo destas instituições formar alunos críticos e autônomos, que buscam através de seu próprio interesse, os educadores são mediadores entre alunos e conhecimento e não únicos detentores do saber do processo ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, os educadores de instituições que estão em transição do Tradicional para o ensino Democrático ainda têm em suas práticas hábitos que vem de sua formação escolar ou mesmo de experiências profissionais anteriores, que podem ferir em alguns momentos os objetivos educacionais dessas instituições. Entende-se que faz parte do processo de construção, principalmente por se tratar de uma metodologia e cultura escolar totalmente diferente da vivida anteriormente. Para Singer (2009, p. 3), "O aprendizado do comportamento democrático se dá com a prática." Trata-se de grande variedade de práticas de mediação e de tomadas coletivas de decisão, cuja vivência é indispensável para que todos possam aprender o que deles se espera e o que devem esperar dos outros.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

O objetivo principal deste trabalho foi entender a transição da prática pedagógica de educadores que romperam com o modelo educacional vigente na maioria das instituições educacionais, que é aquele que o professor parte de um planejamento determinado pelo currículo conteudista, entra em uma sala de aula, na qual os alunos estão divididos por faixa etária, com cadeiras enfileiradas, tendo como instrumentos giz e lousa, dá sua aula expositiva e avalia através de testes idênticos para todos os alunos; para se submeterem a uma cultura escolar onde não existem classes ou séries, nem apito, nem horários pré-estabelecidos de aulas divididas por disciplinas.

Para entender a prática pedagógica diferenciada, foi necessário delimitar o tema, já que é vasto e abrange várias esferas. Para isso, a definição de prática pedagógica utilizada foi a de Fernandes:

Prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES apud MOROSINI et al., 2003, p. 376).

Atualmente, a prática pedagógica dos professores é vista como o resultado de alguns fatores como memória educativa, histórias de vida e trajetória profissional. Esses fatores formam o professor no decorrer de sua vida, conseqüentemente sua prática educativa. Segundo Souza (2005) compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira requer a utilização da categoria totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional. Ter como ponto de partida os aspectos da formação socioeconômica brasileira, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia é fundamental para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica.

O português Antônio Nóvoa é um dos intelectuais que defende que a prática pedagógica está intimamente ligada à formação do professor como pessoa, por isso investiga o desenvolvimento de suas carreiras. Em entrevista à revista Nova Escola digital (2008) diz que a formação do professor não pode ser encarada apenas como acumulação de competências, mas sim como uma evolução biográfica, tendo sua vida profissional entendida a partir de suas singularidades e afetos "Todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação." (NÓVOA, 2008).

Portanto, pensar em mudança e transformação de práticas pedagógicas tão opostas é pensar em se desconstruir como sujeitos e esquecer velhos paradigmas construídos no decorrer da vida profissional e pessoal para a construção de novos.

Pensando que a maioria dos professores foram formados pela escola da reprodução e não da produção do conhecimento, como mudaram os paradigmas relativos à escola? Em que momento os educadores sentiram o desejo de mudança e por quê? Como suas trajetórias de vida influenciam suas práticas? Como deixar velhos hábitos da Escola Tradicional e construir novas ações centradas nos objetivos da Escola Democrática?

Foram perguntas como essas que deram origem ao questionário respondido por sete educadores de uma escola municipal de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, que está em processo de transformação de sua identidade, para se tentar entender um pouco sobre seu papel nessa instituição e as mudanças em suas práticas pedagógicas, em uma pesquisa qualitativa. A seguir uma breve descrição da Instituição, que terá seu nome trocado por fictício para se manter em sigilo sua identidade.

ESCOLA DEMOCRÁTICA "PAULISTA"

A instituição pública municipal está a mais ou menos 70 km da capital paulista em um município considerado agrícola com uma população estimada de 71.000 habitantes.

A escola se encontra na zona urbana e funciona em dois turnos, sendo no período da manhã atendidos cinquenta alunos de 3º, 4º e 5º anos e onde ocorreram as maiores transformações e no período da tarde sessenta e nove alunos de Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A escola foi municipalizada no ano de 2003, porém iniciou o processo de democratização no mês de fevereiro de 2016, através de um projeto da atual diretora enviado, aprovado e totalmente aceito e incentivado pela Secretaria Municipal da Educação. A diretora é pesquisadora da Escola Democrática e participa de grupos de estudos sobre o tema, demonstrando embasamento teórico para todo o processo e uma grande motivação pela transformação da educação como um todo.

O contato com a responsável se deu via internet e imediatamente respondido, demonstrando grande cordialidade e compromisso com o projeto. O entendimento da visão das educadoras sobre o projeto se deu em entrevista no horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Pode-se perceber todas muito motivadas e engajadas no projeto. Contaram suas dificuldades iniciais, dos momentos em que se percebiam em ações criadas por hábitos construídos na Escola Tradicional e que não cabiam nessa nova metodologia.

Uma das professoras, na época em que cursava a faculdade, estagiou na escola. Hoje como professora vê a instituição com outros olhos e compara as grandes mudanças ocorridas em todo ambiente escolar positivamente.

As educadoras contratadas totalizam sete, enquanto apenas uma é efetiva. Durante a atribuição de aulas deste município para 2016 foram oferecidas as salas vagas dessa escola, mas as professoras efetivas não se interessaram pelo projeto. Demonstrando não querer participar da mudança do modelo educacional.

Os alunos demonstram uma disciplina exemplar, sem ao menos uma repreensão das professoras. Em contato com os pais, uma mãe relatou que a mudança com os filhos se mostrou principalmente na vontade de ir para a escola, coisa que não acontecia nos moldes anteriores. O estudo de Fernandes (2014), realizado com professores da rede de Ibirapitanga - Bahia demonstra um resultado parecido. A autora através de suas observações considera que os alunos gostavam muito de estudar em ambiente de aprendizagem inovadores e os pais participavam ativamente, demonstrando entusiasmo e satisfação pela escola.

Enfim, o clima do ambiente escolar favorece a aprendizagem no que diz respeito às relações entre todos os envolvidos no processo educacional.

COMPARANDO OS QUESTIONÁRIOS

Entre os professores participantes da pesquisa 100% são do sexo feminino. Pode-se exemplificar por essa amostra a predominância de mulheres na educação brasileira. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2007, 91,2% dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são do sexo feminino.

Quanto à faixa etária, duas educadoras têm entre 20 e 25 anos, já três tem entre 26 e 35 anos, por fim, duas têm mais de 36 anos de idade.

Três delas tem entre 1 e 5 anos de experiência no magistério, três tem entre 6 e 10 anos e uma apresenta mais de vinte e cinco anos no exercício do magistério.

Os professores participantes desta pesquisa apresentam, de modo geral, razoável proximidade com a metodologia da Escola Democrática, tendo realizado cursos, ou ainda utilizando em seu dia a dia práticas de diálogo com professores mais experientes nos temas relacionados à prática pedagógica nessa metodologia. Porém, um grande percentual de professores demonstra que sua formação inicial não foi formadora para a utilização da configuração da Escola Democráticas, já que os cursos de formação de professores ainda formam professores para a Escola Tradicional, como afirma Behrens:

Há um descompasso da proposta pedagógica do ensino superior com exigências do mundo moderno. O paradigma tradicional presente em grande parte das salas de aula do meio acadêmico precisa de um urgente repensar, pois os futuros profissionais esperados para atuarem nas próximas décadas deverão ser críticos, criativos e transformadores. (BEHRENS, 1999, p. 2).

Todas as professoras dividem-se entre todos os alunos de seus respectivos turnos, mantendo uma relação de responsabilidade com todos os estudantes.

A maioria das educadoras vê como maior dificuldade a falta de experiência e conhecimento da metodologia. Também foi citada a dependência que os alunos têm em realizar as tarefas, já que não estão habituados à autonomia.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, apresentaram relativa formação teórica e prática para trabalhar em Escolas Democráticas, tal o que pode se justificar pelo interesse e conhecimento teórico e motivação demonstrados nos questionários pelas educadoras.

TRAJETÓRIAS ESCOLARES E INFLUÊNCIA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Consideremos que a maioria dos professores questionados nesta pesquisa está na faixa etária entre 20 e 45 anos. E que mediante a resposta unânime, foram formados pela Escola Tradicional, ou seja, carregam ideais e metodologias dessas instituições. Mas seria possível esquecer-se desta base de suas trajetórias escolares? Segundo Behrens (1999, p. 19), os professores atribuem significados e aprendem a partir das suas experiências vivenciadas como aluno envolvido em processo de formação continuada, e como professor em suas atividades cotidianas em sala de aula.

Entre os professores questionados boa parte diz que suas práticas pedagógicas são influenciadas por suas trajetórias escolares no sentido de querer fazer diferente, de mudar o modo como se relacionam com os alunos e o com o conhecimento a ser desenvolvido, em cooperação. Diferente das atitudes que presenciaram em suas formações escolares.

Quando perguntados se acreditam na premissa “o professor ensina da maneira como aprendeu”, a maioria respondeu que não, pois mesmo sendo parecida com a metodologia de antes, até a Escola Tradicional teve avanços. Estando essas educadoras nas Escolas Democráticas precisaram adequar suas práticas pedagógicas. Em seu estudo, Fernandes obteve respostas parecidas:

Haveria de perceber que para modificar a escola seria necessário metamorfosear as maneiras de pensar dos docentes, suas próprias práticas, pois os resquícios de um ensino tradicional que estão inculcadas nas práticas escolares dificultavam a contemplação de uma prática pedagógica inovadora. (FERNANDES, 2014, p. 100).

As educadoras entrevistadas completam dizendo que os alunos hoje são diferentes e não aceitariam certas regras antes aceitas. Relatam, que por vezes se veem reproduzindo falas que ouviam na época de suas formações, mas que imediatamente se corrigem e mudam seus discursos para com os alunos, para o diálogo. Concluem dizendo que os alunos cobram essa posição antiautoritária.

Nota-se nas respostas das educadoras que os exemplos tidos durante o período em que eram alunas, serviram para mudar suas práticas pedagógicas, ou seja inovar seus métodos.

Inovação é a ação de mudar. Alterar as coisas, pela introdução de algo novo. Não se deve confundir com invenção (criação de algo que não existia) ou com descoberta (ato de encontrar o que existia e não era conhecido). A inovação consiste na aplicação de conhecimentos já existentes [...] Inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes. (CASTANHO, 2000, p. 76).

A maioria das educadoras quando perguntadas sobre as discentes que foram, respondem que foram disciplinadas, quietas e até mesmo tímidas, pois o ensino tradicional exigia essa postura dos alunos. Porém uma das entrevistadas confessa que foi uma aluna dispersa, que não gostava das intermináveis cópias, que isso a estimulou a não fazer o mesmo com seus alunos, mesmo quando ainda trabalhava em uma Escola Tradicional. O educador José Pacheco, diretor por muitos anos da Escola da Ponte em Portugal, diz frequentemente em suas palestras que a pessoa se torna professor por amor ou por vingança. Mas mesmo os que se formam professores por vingança continuam na profissão por amor.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS DOS EDUCADORES DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

A formação acadêmica é um outro pilar na construção da prática pedagógica dos educadores. Sendo que hoje a formação do professor de Ensino Fundamental se dá prioritariamente nos cursos de Instituições de Ensino Superior. Leituras, interpretações e escutas de autores podem levar a mudanças no pensar e no agir dos professores. Para Behrens (1999, p. 20), todos podem tornar a sala de aula um lugar de aprender a aprender, um espaço privilegiado para realizar pesquisas que contribuam de maneira efetiva com suas próprias práticas pedagógicas e com a daqueles professores/profissionais que se predispõem a buscar uma transformação continuada competente e significativa.

Quando perguntadas a respeito dos teóricos que as educadoras têm como referência a resposta de boa parte é o português José Pacheco, que hoje se encontra no Brasil auxiliando instituições que estejam dispostas a inovar em suas metodologias.

Outro nome muito citado pelas educadoras é Paulo Freire, autor muito lembrado nos cursos de formação de professores do Brasil e do mundo. Freire defendia uma educação libertadora, uma educação voltada para o aspecto

social, talvez por isso seja tão lembrado pelos educadores da Escola Democrática. Isso se reforça nas respostas das educadoras que responderam que querem formar cidadãos críticos, autônomos, justos, pensantes, donos de seus saberes, que saibam argumentar e conviver democraticamente.

Outros nomes como Piaget e Jaques Rancieri também foram citados como referência na construção da prática pedagógica das educadoras. Porém, teóricos considerados como precursores desta metodologia de ensino como Tolstoi, Alexander Neill ou mesmo a brasileira Helena Singer não foram citados. Vale destacar aqui que a instituição está no processo de transição em sua metodologia, que estão realizando seus estudos teóricos nos momentos de planejamento coletivo e suas práticas caracterizam os ideais dos autores citados.

DIFICULDADES NA MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As educadoras foram questionadas sobre as dificuldades dos educadores na Escola Democrática. Várias situações foram narradas, como por exemplo a falta de autonomia dos alunos já acostumados ao método que o professor sempre mostra as coordenadas para as atividades, e no momento que se veem obrigados a ler e interpretar as informações, não sabem como agir. Uma educadora sintetiza que o papel do educador na Escola Democrática não é o de dar respostas aos alunos, mas sim ensiná-los a buscar respostas.

Outra situação de desconforto para os educadores é a dificuldade em estabelecer relações democráticas, já que as crianças por muitas vezes são egocêntricas e não aceitam as opiniões alheias. Uma educadora acrescenta que conforme se inserem no dia a dia de metodologias inovadoras buscam meios para sanar essas dificuldades, estudando e dialogando com a gestão, alunos e pais, de forma democrática.

Mas a principal dificuldade relatada pelas educadoras é a falta de experiência e conhecimento da metodologia, já que são instituições que ainda estão se firmando como Escolas Democráticas e tem poucas instituições para as trocas de experiência próximas. Respondem que no início da implementação dos projetos as dificuldades eram maiores, que vão diminuindo com o passar dos dias, rotina escolar e estudos teóricos. Quando entendem de fato como tudo deve acontecer no ambiente escolar democrático se motivam e se envolvem com os projetos. Para Behrens (1999, p. 3), um professor não altera sua prática pedagógica se não estiver convencido de que será um ato significativo na sua relação ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo pudemos investigar de maneira prática e teórica a transição de práticas pedagógicas de professores da Escola Tradicional para as de Escola Democrática, e as dificuldades na mudança de paradigma quando uma instituição ousa inovar sua metodologia de ensino-aprendizagem. Para isso os educadores tiveram que desconstruir práticas pedagógicas engessadas pela Escola Tradicional pela qual foram instruídos para práticas pedagógicas dialógicas que são a base das Escolas Democráticas.

Certamente não foi possível se aprofundar no tema visto que se trata de um campo pouco conhecido para a educação, porém se faz necessário desenvolver mais pesquisas e estudos diante desta nova realidade educacional, bem como discutir o tema nos cursos de formação de professores para que quando se deparem com estas instituições inovadoras tenham pelo menos alguma ideia do que se trata a Escola Democrática de fato.

Ficou muito claro neste estudo que as atitudes animadoras de uma gestora referentes a mudanças têm o poder de contagiar toda uma comunidade escolar. Promovendo assim, uma mudança positiva nas relações de todos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Desta forma os educadores estão sempre pesquisando novas possibilidades para a educação, de forma a inseri-las na sociedade de acordo com as exigências atuais, quer dizer, não mudam seus posicionamentos simplesmente por mudar, mas pode ocorrer que várias tendências consigam atender as novas exigências sociais. (BEHRENS, 2006, p. 10).

Como enfatizado no decorrer deste trabalho na Escola Tradicional os profissionais que professam ou ensinam as ciências, que tem um papel autoritário, que em suas aulas reproduzem conteúdos de forma a forçar a memorização dos alunos são chamados professores. Enquanto que aqueles que educam seus alunos de uma forma social, se preocupando com todos os aspectos são chamados educadores.

Buscamos também neste trabalho entender se os motivos que levam os professores a aplicar práticas pedagógicas centradas em si, são suas formações pessoais e profissionais, bem como suas trajetórias de vida e o sistema de educação que está inserido.

O objetivo principal deste trabalho foi o de entender o que são as Escolas Democráticas e como se dá a prática pedagógica de educadores em transição das Escolas Tradicionais. O objetivo foi alcançado, tendo como resposta que a maior dificuldade dos educadores da escola analisada é reconstruir práticas pedagógicas que até pouco tempo eram tão antagônicas com as vivenciadas hoje na metodologia da Escola Democrática.

Devemos considerar como reflexão a falta de interesse de muitos professores na mudança dos paradigmas educacionais, percebida no momento da atribuição das salas em aberto para a Escola Democrática citada, quando professores efetivos não se interessaram pelo projeto inovador no município. Em contrapartida, percebeu-se uma motivação extraordinária por parte dos educadores contratados, que surgiu do reconhecimento do seu bom trabalho

O ambiente escolar tornou-se mais agradável e leve para todos os envolvidos em razão de se perceberem todos aprendizes, o fazendo em cooperação e de forma significativa para todos.

De maneira geral a pesquisa contribuiu para o entendimento que a partir do projeto inovador no município, a Escola Democrática em questão conquistou seus alunos e comunidade escolar e que atualmente são parceiros nos processos de ensino-aprendizagem em tão pouco tempo de mudança.

Desta forma ao longo do estudo pode-se perceber que uma mudança no atual sistema de educação, nomeado de Escola Tradicional depende de todos os envolvidos nas comunidades escolares.

Finalizando este trabalho podemos ressaltar que embora a formação acadêmica dos educadores da Escola Democrática não tenha privilegiado aspectos primordiais desta metodologia, apesar dos educadores terem sido formados e já tenham trabalhado em Escolas Tradicionais, os educadores tem um imenso desejo de mudança, no intuito de melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e diminuir suas dificuldades em desconstruir hábitos pré-adquiridos.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. Da transmissão à construção do conhecimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2006. **Anais...** 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-024-TC.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica na formação universitária.** 1999. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Didatica,_Metodologia_E_Pratica_Na_Educacao_Escolar/Trabalho/02_38_09_O_PARADIGMA_EMERGENTE_E_A_PRATICA_PEDAGOGICA_NA_FORMACAO_UNIVERSITARIA.pdf>. Acesso em: 03 maio 2016.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. Professores e Inovações. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria

Eugênia de Lima e Montes (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

FERNANDES, Cleoni M. B. Prática Pedagógica. In: MOROSINI et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FERNANDES, Pollianna Fonseca. **O impacto do conhecimento concreto na aprendizagem escolar: a inovação das práticas pedagógicas é o caminho possível?** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica)–Universidade da Madeira, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. Cap. 1. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/Libâneo>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

NÓVOA, António, **O garimpador de histórias de vida**. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1666/antonio-novoa-o-garimpador-de-historias-de-vida>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SINGER, H. **Aprendendo em liberdade**. In: Angela Maria Souza Martins e Nailda Marinho da Costa Bonato (Org.). **TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro: Rovelte Editora, 2009.

SINGER, H. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, Maria Antonia. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. **ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA**, 4., 2005. **Anais...** 2005.

DIÁLOGO ENTRE PENSAMENTO COMPLEXO E TRANSDISCIPLINARIDADE: A ARTICULAÇÃO DOS SABERES

Nilton Cezar Rodrigues Menezes

Doutorando em Educação

Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), bolsista PROSUP/CAPES, Grupo de pesquisa: Linguagens, Cultura e Educação (*Lin-
ce*), Grupo de ações e investigações autopoieticas (GAIA)
luzhinn@hotmail.com

Jordana Denise Danielli Pagno

Mestra em Educação

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
denise.pagno@ifc.edu.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

Na crise do conhecimento hegemônico ocidental moderno nos campos da ciência, se discorreu sobre o diálogo entre Pensamento Complexo e Transdisciplinaridade na articulação de saberes. A metodologia foi argumentativa por perguntas/repostas com objetivo de transgredir a hegemonia de um conhecimento sobre outro pela transdisciplinaridade. Para isso, delineou-se a problemática: que inferências compõem o processo dos vários campos dos saberes pelas experiências de ações em consonância com o Pensamento Complexo e Transdisciplinaridade visando superar as práticas homogeneizantes? Concluiu-se que a articulação de saberes se caracteriza por uma realidade complexa na construção de saberes que não apenas integram, mas transcendem diferenças e peculiaridades de forma articulada transdisciplinarmente.

Palavras-chave: Complexidade. Educação. Transdisciplinaridade. Saberes.

INTRODUÇÃO

A sociedade vive uma época de transformações profundas, dadas num ritmo talvez jamais visto antes na história da humanidade. Muitas dessas transformações têm ocorrido em consequência da presença simultânea de inúmeros desafios que envolvem diferentes dimensões- científicas, tecnológicas, econômicas, culturais, políticas e sociais – da sociedade e que, por sua vez, afetam diversos aspectos de nosso planeta. O futuro transformou-se num todo imprevisível, as verdades tornaram-se transitórias e o conhecimento científico moderno há muito deixou de ser considerada a única forma válida de se conhecer o mundo, o homem e a sociedade.

A soma de todos esses fatores tem nos encaminhado para um período que podemos definir como sendo de crise ou de transição paradigmática, tanto dos saberes como das ciências. Este trouxe consigo a semente da mudança e esta em algum momento provoca certo mal-estar. Assim, muitos dos sujeitos, membros desta comunidade planetária, encontram-se envolvidos num sentimento de desconforto. A ruína das bases que sustentavam o paradigma cartesiano simplificador moderno e o fato de que o período atual não mais condiz com um paradigma que separa que hierarquiza que abstrai e centraliza tudo, põe-nos diante do imperativo de que um novo modelo precisa ser gestado e estruturado para dar conta das demandas desta sociedade-mundo.

Em resposta a este mal-estar, novas concepções organizacionais têm surgido a partir dos avanços da cibernética e das últimas descobertas da física quântica, das ciências sociais, da biologia e da sociologia, reconfigurando o mundo num todo. Dessa reconfiguração, uma nova estrutura vem sendo construída, permitindo a superação do reducionismo, cuja tendência é reduzir tudo às partes, em prol de um princípio hologramático, que ultrapassa a tendência holística de reduzir tudo ao todo e se ocupa com as relações que conectam o todo às partes e as partes ao todo.

Da mesma forma, uma nova imagem de mundo vem constituindo-se a partir destes novos elementos. Não mais podemos afirmar que o mundo se constitui num simples amontoado de objetos isolados em interação, pois, sua imagem diante de tantas transformações revela-o como sendo um todo composto de múltiplos fatores organizados em uma espécie de rede de conexões, onde cada ponto está interconectado a todos os demais pontos, como que numa unidade orgânica. Esta nova visão de mundo exige-nos uma percepção que supere a estrutura disciplinar, a fragmentação dos saberes em áreas específicas e a simplificação da produção do conhecimento. Assim, o objetivo torna-se trabalhar na superação da hegemonia de um conhecimento sobre o outro e na incorporação de outros saberes, resgatando e preservando culturas. Nesse sentido, delineou-se o seguinte problema para a teorização argumentativa: que inferências compõem o processo dos vários campos dos saberes pelas experiências de ações em consonância com o Pensamento Complexo e Transdisciplinaridade visando superar as práticas homogeneizantes?

Nesse contexto, Edgar Morin toca no “ponto” da mutação em processo no mundo: a urgência de uma **reforma do pensamento** que se sintonize com a **nova ótica da complexidade**, através da qual, o mundo vem sendo redescoberto pelas ciências e transformado pela informática. Não obstante, pensador dos mais fecundos, entre os intelectuais que, desde meados do século XX, vêm analisando as transformações do conhecimento no mundo atual, o sociólogo Edgar Morin, neste último meio século de estudos tem se dedicado essencialmente às pesquisas que podemos chamar de “sondagens de limiar”, ou melhor, sondagem dos “pontos de encontro/desencontro” entre as várias áreas do conhecimento (científicas, culturais, filosóficas, literárias, em busca das novas respostas ou de uma nova ordem), que só uma nova *consciência-de-mundo* poderá dar.

Tarefa difícil e desafiante que, a esta altura dos tempos, já extrapolou as fronteiras dos “estudos avançados” da “esfera dos iniciados”, essa que vem sendo exercida por Morin e outros e que começa a ser exigida a cada um de nós que, bem ou mal, fazemos parte do mundo pensante. Abrir caminho para um número cada vez maior de “pensantes” (professores, educadores, psicólogos e outros) que assumam essa tarefa seminal, vem sendo, sem dúvida, o grande alvo perseguido pelo sociólogo francês, em suas constantes viagens, seminários e colóquios. Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. [...] Hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). [...] o retalhamento das disciplinas (no Ensino) torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo (MORIN, 2000, p. 28).

Da imensa rede de fenômenos ou de temas, que vêm sendo pesquisados por Morin, é, inegavelmente, basilar em seu pensamento: o confronto que vem sendo feito entre o **mundo das certezas**, herdado da tradição (fundado na concepção cartesiano-newtoniana, racionalmente explicável por leis naturais, simples e imutáveis), e o **mundo das incertezas**, gerado pelo nosso tempo de transformações (mundo complexo, desvendado pela Física einsteiniana que põe em xeque as leis simples e imutáveis em que se apoiava o conhecimento herdado).

Assim, fazendo parte destas transformações, chega-se a transdisciplinaridade que segundo Nicolescu (1999), “como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.” Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Haveria alguma coisa entre e através das disciplinas e além delas?

Por fim, este trabalho tratou-se de forma teórico-argumentativo o diálogo do pensamento complexo e a transdisciplinaridade que pode contribuir para a articulação dos saberes, para a comunicação nas diferentes áreas de pesquisa frente à superação do pensamento homogeneizante. Trabalhando-se quais são os obstáculos, as etapas que necessitam ser superadas para que se alcance a transdisciplinaridade e de que forma a reforma do pensamento pode contribuir para a superação desses obstáculos e dessas etapas.

PENSAMENTO COMPLEXO

No século XVII e XVIII, surgiram novas aberturas e rupturas epistemológicas. Diversos teóricos ocuparam o centro dos debates epistemológicos da época, entre os quais René Descartes e Blaise Pascal que se contrapunham. Entre os tantos aspectos que os separam e os diferenciam enquanto filósofos da ciência, um deles refere-se à compreensão acerca das relações entre o todo e as partes, este é René Descartes. Com efeito, René Descartes (2004) afirma que, a despeito do todo e das partes se relacionarem, a compreensão de cada um e de ambos só é possível se os separarmos.

Na obra Discurso do Método, Descartes propõe-se a tratar a complexidade subdividindo-a em partes. É necessário “[...] dividir cada uma das dificuldades que se examinasse em tantas partes quantas fossem possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las.” (DESCARTES, 2004, p. 44). No entanto, defende-se um pressuposto muito distinto. Convidando a um pensamento de ligação e não de separação. “Não posso compreender o todo se não conhecer as partes e não posso compreender as partes se não conhecer o todo.” (MORIN, 2004, p. 13). O pensamento reflete um estranhamento em relação ao novo cosmo, pois Descartes estava estarecido devido ao pensamento humano não chegar a respostas para as coisas até então desconhecidas.

Pelo que a história conta e demonstra, a proposição cartesiana foi triunfante ao longo da modernidade. O cartesianismo tornou-se o grande Paradigma do Ocidente Moderno. E orientou todo o desenvolvimento científico-cultural, desde o século XVII, da Europa para os demais continentes. Descartes (2004), parte da dissociação, da separação entre o sujeito e o objeto. O Paradigma Cartesiano “separa o sujeito e o objeto”, cada um com sua esfera própria; a filosofia e pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Separa “[...] ciências exatas das ciências humanas. Essa dissociação se prolonga, atravessando o universo de um lado a outro.” (MORIN, 2008, p. 270). Em razão disso, ao mesmo tempo, se estabeleceu uma falsa crença na indissociação entre os aspectos emocionais-afetivos e os aspectos mentais-espirituais, acreditando-se que emoção e razão são experiências vividas separadamente, estando às emoções reduzidas à dimensão corporal/física. Com efeito, isso é possível, por que o sujeito moderno é o indivíduo idealmente desprendido e separado dos mundos natural e social.

O Paradigma Cartesiano estabelece uma separação entre a filosofia, à religião e a ciência. Assim, a hegemonia do cartesianismo foi muito forte durante a modernidade. Ainda hoje se pensa de forma dicotômica,

tendendo a separar o corpo físico, da emoção, dos valores. Existe-se no universo, mas não se compreende a condição humana integrada a ele. A relação entre cérebro e mente é dicotômica. Alma e corpo são percebidos como dimensões distintas. Nesta perspectiva paradigmática, a construção do conhecimento, dentro e fora da ciência, orientou-se pela separação entre o corpo e o espírito/mente, estando inscrito no indivíduo e nos sistemas de ideias. A ideia reduziu-se à ideia de matéria, que se tornou a substância do mundo físico coisificado e o espírito tornou-se um idealismo metafísico, desenraizado do universo físico.

A concepção mecanicista defendida pelo cartesianismo fragmentou a natureza, a humanidade. As leis mecânicas passaram a explicar o funcionamento da natureza semelhante à mecânica de um relógio. As funções biológicas tornam-se operações mecânicas, feito engrenagens de uma máquina. O humano torna-se uma máquina perfeita, em que o ser humano saudável assemelha-se ao perfeito funcionamento de um relógio e o doente como uma máquina com defeito. Sob este paradigma a ciência moderna se desenvolveu. A natureza é "tratada como uma máquina." (CAPRA, 2002, p. 18). Logo, a concepção racionalista e mecanicista separou, desligou o ser humano das teias da vida que o constituem.

Neste contexto, a máquina cerebral, de acordo com o Paradigma Cartesiano, deveria funcionar perfeitamente sem qualquer interferência física, química, biológica ou psicológica. Somos um ser estranho no conjunto da vida. Na ação de iluminar, ofuscam-se as conexões e a complexidade a que pertencemos. Mitos, trevas e desarmonia, não resistem à força do império da razão pura. Constrói-se um universo sob o conceito de harmonia perfeita, a partir de uma realidade estabelecida, criada pela mente humana. A razão ao trabalhar de forma isolada e autoritária, contribuiu para o afastamento dos elementos constitutivos da vida. E o conceito de vida é construído de acordo com uma epistemologia fechada, árida, petrificada. A vida vem a ser vida a partir do conceito que dela fizemos e, este é instituído como Verdade Absoluta.

Dessa forma, a ciência moderna desenvolveu-se sob os fundamentos da mecânica newtoniana e do racionalismo cartesiano, conjugados. Com efeito, este paradigma orientou e impulsionou todo o avanço da ciência moderna. O edifício científico permaneceu em segurança, indubitável por um longo período. O método cartesiano eliminou o princípio da desordem, do erro e do caos. Logo, o pensamento deveria seguir um método seguro para produzir um conhecimento perfeito. No entanto, a crise paradigmática revela que o pensamento científico não consegue explicar tudo, tampouco resolver o problema sozinho. É necessário um pensamento solidário, dialógico que reúna e que integre o ser humano.

Somos humanos, membros da espécie humana, habitantes do mesmo orbe. Não somos tão diferentes, o quanto pensamos ser das diversas e múltiplas formas de vida que habitam a mesma casa planetária. Somos constituídos a partir dos mesmos elementos que integram a vida presente na biosfera. Somos da complexidade da auto-organização da vida. Somos ordem e desordem; temos o mesmo destino das estrelas, dos rios, das plantas. A humanidade é uma entidade planetária e biosférica. O "ser humano, ao mesmo tempo natural e sobrenatural, tem sua origem na natureza viva e física, mas emerge dela e se distingue dela pela cultura, o pensamento e a consciência." (MORIN; KERN, 2005, p. 159).

TRANSDISCIPLINARIDADE

A multidisciplinaridade, que "é a justaposição de várias disciplinas sem nenhuma tentativa de síntese" (WEIL, 1993, p. 31) foi o grande estopim para a necessidade de ligar as disciplinas entre si, para que fossem mais bem compreendidas. O conhecimento limitado foi perdendo o falso sentido quando a humanidade descobriu que, de fato, ele é infinito, que "a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade são produtos da fragmentação da mente humana."

(WEIL, 1993, p. 21). Em meio ao caos velado, criado pelo crescente número de disciplinas, forçando a limitação inexistente do conhecimento, emergiu o “grito de socorro” a fim de salvar o mundo do saber, a interdisciplinaridade.

Esse foi o primeiro passo para educadores e educandos entenderem as conexões existentes entre as disciplinas. Essa conectividade fez surgir novos estudos, sobretudo em áreas que clamavam por essa ligação. Aconteceu a aparição da Bioquímica, da Neurolinguística, entre outras nas quais a obviedade das conexões fez-se necessária para entender sua complexidade. A ideia interdisciplinar surgiu no período em que o mundo conheceu as redes e a globalidade, todos conectados para um bem comum.

Apesar de o mundo conceber essa conectividade, as disciplinas mantinham sua autonomia, dessa forma, os conflitos eram inerentes a esse modelo educacional. O elo era fraco de tal forma que as ligações entre as disciplinas eram facilmente quebradas, fazendo com esse encadeamento fosse meramente descartável em certo ponto dos estudos interdisciplinares, retomando a particularização do saber em especializações vagas. Enfim, no estágio das relações interdisciplinares, “podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria a “transdisciplinaridade” entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fraturas estáveis entre as disciplinas.” (NICOLESCU, 1999, p. 30).

A transdisciplinaridade surgiu para acabar com a fraqueza desses elos, veio para acabar com os limites entre as disciplinas, enfim transpassá-las, fazendo com que fossem axiomáticamente dependentes entres si. Mais do que isso, a educação passa a buscar a compreensão do significado da vida já que, pelo viés transdisciplinar, eliminou as barreiras entre Ciência, Filosofia, Arte e Tradição Espiritual. Defende o não-reducionismo das disciplinas, no qual até então estávamos imersos. Ainda que essa ideia pareça nos dar a possibilidade do saber total, segundo Morin (2000, p. 27), é na realidade “[...] uma aspiração a um saber menos particular.” A unificação do conhecimento é objetivo do pensamento transdisciplinar, através da compreensão do mundo, através de diversas culturas, formando pontes entre elas e suas educações. Ela não elimina a pesquisa disciplinar e interdisciplinar, procura, na verdade, ultrapassá-las, expandindo o horizonte das mesmas. “Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.” (NICOLESCU, 1999).

Assim, a transdisciplinaridade procuraria um sistema de conceitos incontestáveis comuns a toda ciência, filosofia, arte e tradição espiritual, dessa maneira saindo do âmbito escolar e acadêmico. O ser humano e o mundo que o cerca são coexistentes e interdependentes, inclusive as disciplinas organizadas por nós inicialmente de modo fragmentado só poderiam existir a partir do pensamento humano de acordo com suas experiências e inter-relações, desde sempre existentes.

RECURSIVIDADES PERTINENTES

A complexidade do novo mundo em processo é, pois, a nova perspectiva, através da qual o novo conhecimento deve ser procurado. É essa a grande bandeira que Morin (2000) “vem levantando, em sua cruzada pelo mundo, instigando as pesquisas de um novo saber e apontando o pensamento complexo e a transdisciplinaridade, como possíveis caminhos de busca.”

Não há dúvida de que esse é um dos grandes problemas da educação em nossos dias: o do conhecimento a ser descoberto, não mais isolado como *algo-em-si*, mas em suas complexas relações com o contexto a que pertence. Ao tentarmos assumi-lo resulta em um verdadeiro desafio à nossa capacidade de elaborarmos o nosso conhecimento, seja no sentido de organizarmos, em “sínteses provisórias”, a avalanche de informações que nos assaltam por todos os lados; seja nas incertezas, que nos lançam em dúvida, quanto à validade ou não do próprio processo de conhecer, que a

nova ótica (pela complexidade dos fenômenos) veio pôr em questão. De onde provém o conhecimento? Do objeto, em sua realidade objetiva, sem interferência do sujeito? Ou é produzido no sujeito que encontra em si própria os critérios de avaliação e conceituação do objeto? (Interrogações que as descobertas da física quântica vieram suscitar).

Assim, nos rastros do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade, o que nos importa ressaltar aqui é o fato de que, no lugar do **sujeito seguro**, baseado em certezas absolutas (fundado no pensamento tradicional: positivista, empirista, determinista), está hoje um **sujeito interrogante** que (tal qual o aprendiz de feiticeiro), diante desse mundo belo/horrível, em acelerada transformação (e que ele mesmo criou), tenta encontrar um **novo centro** ou novo ponto de apoio, para uma **nova ordem** (mesmo que seja provisória), em meio ao oceano de dúvidas e incertezas que o assaltam.

É em torno desse «sujeito interrogante» e do poder formalizador de sua «palavra» (ou forma de expressão), que gira hoje o interesse maior das pesquisas, nos vários campos do saber, visando descobrir novas práticas que substituam as antigas já superadas. Em um mundo descentrado como o nosso, cada um de nós se torna um centro responsável pela experimentação de novas práticas, sintonizadas com o novo pensamento sistêmico na articulação de saberes.

É o que vem sendo feito por pequenos grupos, em vários campos da pesquisa e do ensino, através das mil veredas pós-formal. Não há caminho principal, nem centro orientador. Todos os caminhos são válidos. Tudo depende do **sujeito** que está no centro da busca e do **objeto-alvo**. Essa é uma das ideias básicas do pensamento complexo: em meio à multiplicidade de caminhos que se abrem à investigação, é fundamental a existência de um **centro comum** a todas as áreas interligadas: a presença de um **eu pensante** e do **projeto** (de vida e de busca do saber) que ele ponha em ação.

Sem dúvida, uma das áreas em que o pensamento complexo (ou pensamento pós-formal), vem causando maior impacto é o da Educação, Ensino e Pesquisa. Área que, por natureza, deve ser a “cúpula” ou a síntese da sociedade (cujos valores e conhecimentos de base, ela tem a tarefa de transmitir às novas gerações), nestes tempos de mudanças estruturais, está sendo obrigada a exercer uma tarefa aparentemente oposta: a de questionar tais “valores e conhecimentos de base” e propor outros em substituição, sem traumatizar o sistema.

É esse é, um dos “nós górdios” a ser desatado neste século que se inicia. Em a *Cabeça bem-feita*, Morin (1998) dedica especial atenção ao impasse Sociedade-Escola e ao “buraco negro” que vem engolindo as sucessivas tentativas de reforma. Esse buraco negro que lhes é invisível, só seria visível se as mentes fossem reformadas. E aqui chegamos a um impasse: **não se pode reformar uma instituição, sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes, sem uma prévia reforma das instituições**. Essa é uma impossibilidade lógica que produz um duplo bloqueio. Há resistências inacreditáveis a essa reforma, há um tempo, uma e dupla.

A imensa máquina da educação é rígida e inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomia disciplinares. Para eles o desafio é invisível. Mas é preciso começar e o começo pode ser desviante e marginal. Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois a ideia é disseminada e quando se difunde, torna-se força atuante. Eis o “buraco negro” que é preciso neutralizar. Por um lado, pergunta-se: “Quem vai educar os educadores. para esse novo ensino?” Por outro, sabe-se que a resposta depende da multiplicação dos estudos experimentais, pelos pequenos grupos, e envolvendo professores. Todas as experiências, no sentido de “articular os saberes”, em torno de projetos que dinamizem o conhecimento de modo fecundo, são positivas. Mas principalmente aquelas que se desenvolvem no âmbito das ciências humanas.

É a **imagem do homem** que, afinal, está em jogo, como sempre esteve, em todas as crises da cultura, pelas quais o mundo já passou. No século XVIII, na crise da passagem do mundo clássico para o mundo romântico. Afirmação que Edgar Morin retoma, ao defender o papel que as ciências humanas devem desempenhar no processo

de articulação dos saberes. Diz ele: paradoxalmente, são as ciências humanas que, no momento atual, oferecem a mais fraca contribuição ao estudo da condição humana, precisamente porque estão desligadas, fragmentadas e compartimentadas. Essa situação esconde inteiramente a relação indivíduo/espécie/sociedade, e esconde o próprio ser humano. Seria preciso conceber uma ciência antropossocial religada. À espera dessa religação desejada pelas ciências, mas ainda fora de seu alcance, seria importante que o ensino de cada uma delas fosse orientado para a condição humana.

A Psicologia, tendo como diretriz o destino individual e subjetivo do ser humano, deveria mostrar que *Homo sapiens* também é, indissolúvelmente, *Homo demens*; que *Homo faber* é, ao mesmo tempo, *Homo ludens*; que *Homo economicus* é, ao mesmo tempo, *Homo mythologicus*; que *Homo prosaicus* é, ao mesmo tempo, *Homo poeticus*. A Sociologia seria orientada para nosso destino social; a Economia para nosso destino econômico; um ensino sobre os mitos e as religiões seria orientado para o destino mítico-religioso do ser humano. Quanto à contribuição da História para o conhecimento da condição humana, deve incluir o destino, a um só tempo, determinado e aleatório da humanidade. Todas as disciplinas, tanto das ciências naturais como das ciências humanas, podem ser mobilizadas, hoje, de modo a convergir para a condição humana.

CONCLUSÃO

O Pensamento Complexo pode ser entendido como uma abordagem que vê o mundo como um todo, integral, indissociável numa proposta transdisciplinar para a construção do conhecimento. Diferentemente do reducionismo, contrapõe-se à causalidade por abordar os fenômenos como totalidade orgânica e focar a transdisciplinaridade dos fenômenos, dos objetos e a mudança de paradigma. Por desconsiderar a complexidade dos fenômenos é que o pensamento fragmentado não é capaz de tratar e resolver a interconexão dos problemas globais, tanto nos níveis maiores da sociedade como no nível do indivíduo, da particularidade.

Assim, a superação deste pensamento fragmentador só será possível se houver uma ruptura na educação nos moldes modernos, rompendo com a ideia de reprodução do conhecimento e aderindo a proposta de produção do conhecimento de modo coletivo pela articulação de saberes. Mas, infelizmente as ciências são por demais cartesianas, específicas e fragmentadas, não tendo abertura ao diálogo com as outras ciências causando um grande vazio no aspecto ético. O Pensamento Complexo e Transdisciplinaridade elaborados e desenvolvidos em conjunto, de forma heterogênea, isto é de forma plural, possibilitam que os conhecimentos sejam construídos e compartilhados de forma integral com as demais ciências, com muitos ângulos, a integralidade do objeto só se dará através de uma visão poliocular e múltipla.

Trata-se de uma nova forma de conhecimento do real por uma consciência coletiva: saturada de complexidade, de *complexus*, ou seja, de agires e fazeres que rejunta tudo aquilo que a disjunção cartesiana fez no plano físico, metafísico e metapolítico. Qualquer sistema vivo passa, então, a ser entendido como um sistema incompleto, indeterminado, irreversível, sempre marcado pela auto-organização que combina, descombina e recombina a ordem, a desordem e a desorganização. Tem-se a unidade nesta totalidade. Não há simplesmente a unidade, mas há unidade na diversidade, universal e particular. Só há unidade quando há um referente, que no caso é a multiplicidade. A unidade é multiplicidade em movimento. Devemos conceber uma unidade que garanta e favoreça a diversidade, uma diversidade inscrita na unidade. A unidade é um complexo gerador que gera diversidade ilimitada.

Nesta perspectiva propõe um pensamento multidimensional que contemple todas as dimensões do viver humano e social o que se torna relevante na construção do conhecimento. Na medida em que se tenha complexificação crescente, nas relações econômicas, sociais e políticas, depara-se com a impossibilidade, não domínio e incerteza. Este

aspecto coloca o desafio de trabalhar na superação da fragmentação em uma perspectiva complexa e transdisciplinar permitindo a abordagem integral dos sujeitos e da coletividade. Precisamos de um pensamento agregador, que signifique uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, bem como princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido, evitando a acumulação estéril do conhecimento.

A transdisciplinaridade nos mostra que é preciso aprender a contextualizar, a globalizar, a problematizar e a relacionar todas as coisas, num esquema de promoção de constantes reorganizações, que acabam por promover a superação de fronteiras, a queda de barreiras ao pensar e ao conhecer. Através da transdisciplinaridade ambiciona-se o respeito à subjetividade de cada um e, o fortalecimento dos diálogos interculturais, permitindo a abertura e o fluxo entre as diferentes áreas do saber e com as ligações, interações e implicações que possam se dar entre uma e outra área, rompendo com o estigma de que certas disciplinas possam ser mais importantes que outras.

Por fim, o contexto da complexidade e da transdisciplinaridade deve sempre refletir as discussões a respeito da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e de outra disciplina, bem como deve buscar a superação das fronteiras entre as ciências, visando evitar a formatação de conhecimentos de maneira parcelada, promovendo a construção de um saber plural, global, integrado. Pensar as partes interligadas, tecidas num todo, de forma aberta e não linear é o grande desafio da práxis pedagógica nos tempos atuais.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Frijtjof. **O Tao da Física**. São Paulo: Cultrix, 2002.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MORIN, Edgar. **Journées thématiques**. Paris: M. de l'Éducation, 1998.

MORIN, Edgar; KERN, A. B. **Terra-pátria**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

WEIL, Pierre et al. **Rumo à Nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summus, 1993.

DIVERSIDADE DE GÊNERO E PROMOÇÃO DE VALORES NO AMBIENTE DE ENSINO

Lana de Cassia Ferreira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
lanadecassia22@gmail.com

Suelen Colaço Lineiro

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
suelen--lineiro@hotmail.com

Danislei Bertoni

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
danisleib@utfpr.edu.br

Lia Maris Orth Ritter Antikeira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
liaantikeira@utfpr.edu.br

Eixo temático: Teoria e Prática Educativa
Comunicação oral

Resumo

A comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis) vem aos poucos conquistando o respeito a sua identidade, embora ainda hajam casos de violência por intolerância. É urgente e necessário que estes comportamentos sejam extintos e que os ambientes de ensino sejam locais de inclusão e respeito. Para tanto, é necessário que professores e professoras sejam capacitados para lidar com as questões que permeiam o tema, de forma a propiciar um ensino pluralista e respeitoso. Nessa perspectiva, é importante identificar as maiores dificuldades vivenciadas pela comunidade LGBT, bem como a presença de preconceitos e desconhecimento em relação à legislação, de forma que sejam trabalhadas a fim de promover a inclusão. Relatam-se aqui os resultados parciais de um projeto envolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão, em desenvolvimento no Campus Porta Grossa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Palavras-chave: Ensino pluralista. Inclusão social. LGBT. Sexualidade.

INTRODUÇÃO

A diversidade de gênero define-se pelas diferentes formas de se comportar e viver, levando em conta não somente a questão biológica, mas também a questão social; onde não existe somente o feminino e o masculino, mas também outras denominações em relação à diversidade dos sexos, à orientação sexual e à identidade de gênero.

Diariamente, emergem na mídia assuntos relacionados às questões de gênero e sexualidade, seja por implementação de aspectos jurídicos e legais que ampararam os direitos da população de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis (LGBT) ou por demonstrações de violência e intolerância por parte da sociedade.

Diante dessa situação, trabalhar essa temática torna-se fundamental, tanto no ambiente escolar, como na família e em diversos outros espaços sociais. A população LGBT, já conquistou muitos direitos, mas ainda existem preconceitos e desrespeitos, não somente em relação à identidade de gênero, mas também em relação à raça, cor, sexo, religião e cultura.

Tratando-se do ambiente escolar, onde alunos e alunas passam boa parte de seu tempo, é importante que haja, além do respeito à legislação, o respeito ao ser humano, à tolerância e à inclusão de todos e todas. Para que isso aconteça, é preciso que professores e professoras conheçam sobre o assunto e estejam preparados para lidar com as mais diversas questões que possam surgir no dia a dia.

É no ambiente escolar que as crianças, adolescentes e jovens passam diariamente a maior parte do seu dia; ao mesmo tempo em que fazem descobertas sobre seu próprio corpo, suas escolhas e seu futuro como cidadãos. Muitas vezes, nesse mesmo contexto, emergem diversos tipos de preconceitos, desrespeito, práticas discriminatórias e *bullying*.

Segundo Pereira, Almeida e Valente (1994) *bullying* significa: "agressividade e violência". Já segundo Olweus (1994), "um aluno está a ser provocado/vitimado quando ele ou ela está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, às ações negativas da parte de uma ou mais pessoas."

Porém, é urgente e necessário que estes comportamentos sejam extintos do convívio social e que a escola seja um lugar de inclusão e respeito a todos e todas, mediante seus direitos civis e suas escolhas individuais relacionadas ao gênero e à sexualidade. Para tanto, é necessário que professores e professoras estejam cada vez mais preparados e capacitados, conhecedores das questões legais relacionadas ao tema, para que possam lidar com qualquer situação que apareça no âmbito escolar e para que haja um ensino mais pluralista e respeitoso.

Nessa perspectiva, é importante identificar as dificuldades vivenciadas por professores e professoras em sua prática diária no ambiente escolar, bem como a presença de preconceitos e barreiras ou mesmo o desconhecimento com relação à legislação. Com o conhecimento destas informações será possível oferecer oficinas de capacitação para contribuir com a formação continuada sobre um tema tão relevante na atualidade.

A DIVERSIDADE SEXUAL E QUESTÕES DE GÊNERO ABORDADAS NO AMBIENTE ESCOLAR E ACADÊMICO

De acordo com Carvalho e Luz (2009), o termo gênero é usado de modo adjacente a diversos fenômenos, assumindo um significado de classificação. No contexto social é perpetuada culturalmente a ideia de que existe somente a questão biológica (homem/mulher – feminino/masculino), mas esta classificação se torna muito mais complexa, pois gênero, se atrela à orientação sexual (que se refere a homossexuais, bissexuais, mulheres e homens trans e travestis).

Nesse sentido, desde o momento que o ser humano nasce já recebe uma classificação de gênero e aprende que a sociedade está estruturada segundo uma dicotomia: homens e mulheres. É comum que os pais no momento que descobrem o sexo das crianças, criem expectativas e associem a cor azul a meninos e rosa às meninas e isto pode ser visto nos bens de consumo em geral, como exemplo, em brinquedos, enxovais e roupas. Assim, crianças, desde o ventre das mães, já aprendem e carregam as formas do que é ser um homem e o que é ser uma mulher (CARVALHO; LUZ, 2009).

Segundo Louro (1997), o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e se relacionam por meio dessa distinção, acaba recebendo um caráter de argumento final, inquestionável. Corroborando desta ideia, Mostafa (2009) afirma que, desde o nascimento, o ser humano é educado para conviver em sociedade de maneira distinta, que influencia desde a decoração do quarto da criança, a cor das roupas e objetos pessoais, a escolha de brinquedos até as atividades socioculturais e cotidianas que realiza.

O conceito de gênero, historicamente, passou a ser usado para diferenciar a dimensão biológica da social, para mostrar que existe o sexo masculino e feminino, mas, no entanto, existem diferentes maneiras culturais de ser homem e de ser mulher. Sendo assim, os gêneros de homens e mulheres são decorrentes da realidade social e não da anatomia de seus corpos (MOSTAFA, 2009).

Os conceitos propagados em relação ao gênero ensinam que homens e mulheres devem ter um jeito correto de agir, imposto pela sociedade que dita as regras de comportamento, tais como, o jeito de sentar, falar e dançar. E assim as diferenças entre homens e mulheres se intensificam e se definem cada vez mais, se tornando desigualdades.

Para Mostafa (2009), isso se reforça quando as ciências biológicas buscam maneiras de explicar as diferenças tanto biológicas como psíquicas entre homens e mulheres e entre o feminino e masculino, pois existem muitas características tanto no corpo como na mente de cada ser humano, fazendo com que ocorra um processo de socialização entre indivíduos de gêneros distintos.

Diferenças de gênero são interpretadas pelo senso comum como naturais e determinadas pelos corpos, já nas ciências sociais essas diferenças são socialmente construídas; com isso fica claro que não existe um padrão universal de comportamento em relação à diversidade sexual e de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou melhor (MOSTAFA, 2009).

Todos os seres humanos pertencem a sociedades distintas, tempos históricos e contextos culturais diferentes, o que permite que sejam estabelecidos modos específicos de classificação e de convivência em sociedade. Sendo assim, o conceito de gênero pode ajudar a determinar e evitar processos que diferenciam o valor entre o masculino e o feminino, gerando desigualdades e homofobia (MOSTAFA, 2009).

Para Madureira e Branco (2007), homens e mulheres que apresentam identidade sexual não hegemônica são constantemente marcados em diferentes graus pela homofobia e por uma concepção de normalidade que exclui outras possibilidades de vivência de sua sexualidade.

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), estabelece a igualdade de todas as pessoas perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, independente da sua cor, raça ou orientação sexual. Mas nem sempre esses direitos reconhecidos são postos em prática na sociedade e nos âmbitos acadêmico e escolar.

Além disso, a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015) estabelece garantias legais para todas as pessoas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida. A legislação também garante que:

Art. 1º - Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social aqueles e aquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado. [...]

Art. 6º - Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito.

Art. 7º - Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada sujeito.

Art. 8º - A garantia do reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sem que seja obrigatória autorização do responsável.

Art. 9º - Estas orientações se aplicam, também, aos processos de acesso às instituições e sistemas de ensino, tais como concursos, inscrições, entre outros, tanto para as atividades de ensino regular, ofertadas continuamente quanto para atividades eventuais. (BRASIL, 2015).

Há também outros documentos que asseguram os direitos da população LGBT, sendo eles, o Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e a Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual que integra o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004), além do Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010) e do Plano Nacional de Políticas para as mulheres (BRASIL, 2013).

No Estado do Paraná, na cidade de Ponta Grossa, a Lei Nº 12.180, de 19 de junho de 2015, criou o conselho municipal LGBT (CMLGBT), que tem como finalidade

promover a eficácia das normas vigentes dos Direitos LGBT consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como nas demais leis que versam sobre essa temática, devidamente ratificadas pelo Congresso Nacional Brasileiro. (PONTA GROSSA, 2015).

Há também o Grupo Renascer, uma Organização Não Governamental (ONG) que ampara ações de promoção social e luta pelos direitos civis da comunidade LGBT.

Embora as ações sociais sejam de extrema importância, não se deve esquecer do âmbito escolar, que é o principal local para ocorrer a inclusão da diversidade de gênero. Para que essa inclusão aconteça efetivamente, existem subsídios legais, como o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram tal prática.

Segundo Brandão (2002), a educação é essencial e insubstituível. Dentre todas as práticas culturais da vida humana, dificilmente outra será tão insubstituível quanto a educação. É considerado dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

A Lei nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), que define as Diretrizes e Bases da Educação, tem como princípio de ensino, entre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para Carvalho e Luz (2009, p. 38): “A instituição escolar pode e deve contribuir para uma educação cidadã e libertadora que contemple a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade. Todavia para que isso ocorra é necessária a implantação de novas práticas pedagógicas.”

Assim, se faz necessário o desenvolvimento de projetos e ações em âmbito escolar para que ocorra a inclusão e permanência de alunas e alunos, promovendo a igualdade entre as pessoas, pois a escola tem o papel de acolher esses sujeitos para que possam se tornar cidadãos e cidadãs mais conscientes.

Segundo Madureira e Branco (2015), trabalhar questões de gênero e sexualidade em sala de aula não é nada fácil, pois a maioria dos(as) professores(as) não teve esse embasamento em seu curso de licenciatura, considerando que boa parte dos currículos não mantém disciplina específica que aborde esse tema. Por essas e outras razões, professores e professoras acabam deixando de lado ou abordam o assunto de uma maneira equivocada e muitas vezes preconceituosa, contribuindo com a construção de estereótipos.

O Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos (BRASIL, 2007), fomenta a necessidade de inclusão no currículo escolar das temáticas relativas ao gênero, identidade de gênero, orientação sexual, dentre outras; bem como discussões sobre todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada de professores e professoras para lidarem criticamente com esses temas.

Há também o medo de professores e professoras em abordar o tema por conta da incompreensão dos pais e familiares que podem julgar que a escola está fazendo apologia aos movimentos LGBT. Entretanto, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o ensino deve ser ministrado com base em princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar os pensamentos.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) reforça a necessidade de enfrentamento e superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há a proposição de temas transversais que deverão estar presentes em todos os componentes curriculares (BRASIL, 1997). Um dos temas transversais diz

respeito especificamente à orientação sexual e às recomendações sobre como esta temática pode ser abordada em todos os anos do Ensino Fundamental.

Além desses pressupostos, a Constituição Federal (BRASIL, 2016) ampara a construção de uma sociedade livre, justa e solidária onde sejam reduzidas as desigualdades e se promova o bem de todos e todas, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Os PCN's, com base no texto constitucional, têm como princípio uma educação comprometida com a cidadania, a igualdade de direitos que se refere à necessidade de garantir a todos e todas a mesma dignidade e possibilidade de exercício da cidadania:

Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada. (BRASIL, 1998, p. 21).

A principal dificuldade, no entanto, é que geralmente a formação de licenciados(as) não inclui discussões sobre diversidade de gênero no ambiente escolar. Em superação a isso, o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais tem estimulado a participação de licenciandos(as) na implementação de projetos dessa natureza, com o objetivo de propiciar maior embasamento teórico e prático para que os futuros docentes saibam como lidar com tais questões no ambiente escolar. Há também que se considerar, nesse contexto, que os(as) licenciados(as) da comunidade LGBT possam sofrer suas mazelas no ambiente acadêmico de formação, sendo necessário abordar a questão com mais ênfase, envolvendo docentes do ensino superior que atuam no próprio curso de Licenciatura.

De acordo com Henriques et al. (2007), no Brasil já foram desenvolvidos projetos sobre diversidade de gênero, orientação sexual e homofobia, principalmente pelo Sistema de Educação Continuada à Distância (SECAD) e pelo Ministério da Educação. Um deles foi o projeto "Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual", realizado entre 2005 e 2006, com objetivo de formar profissionais da educação das redes públicas de ensino para promover a cidadania, o respeito à diversidade sexual, o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar e prevenir a violência e a discriminação contra LGBT. Porém, no estado do Paraná, este projeto foi realizado somente nas cidades de Curitiba e Londrina.

Outro projeto desenvolvido foi "Gênero e Diversidade na Escola", em 2006, que teve como objetivo formar educadores das redes públicas de educação básica nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, visando provê-los de ferramentas para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva e combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar. No Estado do Paraná, foi realizado somente em Maringá (HENRIQUES et al., 2007).

Outra iniciativa recente que merece destaque é a oferta de um curso a distância pelo Ministério do Meio Ambiente, intitulado "Igualdade de Gênero e Desenvolvimento Sustentável", com carga horária de 20 horas, realizado totalmente *online*. Este curso foi ofertado em 2017 e, segundo os organizadores, a procura foi muito grande, já tendo sido reofertado em janeiro de 2018. Seu objetivo principal é sensibilizar e capacitar os(as) gestores(as) públicos(as) de todas as áreas sobre a problemática existente em torno da desigualdade de gênero e a importância da transversalização dos temas "gênero" e "desenvolvimento sustentável". É direcionado a servidores(as) públicos(as) de todas as áreas, conforme informações extraídas do portal do Ministério do Meio Ambiente.

Há relatos de outras importantes iniciativas no Brasil, porém, ainda se faz necessária ampla divulgação de conhecimentos sobre o tema, a fim de que atendam os pressupostos dos PCN's de que estas questões sejam trabalhadas no ambiente escolar de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas.

Trazer as discussões sobre diversidade de gênero para todos os ambientes de ensino é uma situação urgente. Daí a importância do preparo docente para discutir o tema e estarem aptos a serem mediadores(as) de conflitos que possam surgir. As relações sociais vividas no contexto familiar ajudam no desenvolvimento de opiniões. Muitas vezes o que os pais acham estar certo, nem sempre está correto, eles se orientam pelas crenças que receberam de geração em geração, e, com isso, acabam passando informações equivocadas para seus (suas) filhos (as) que as levam para seus ambientes de convívio. Por isso é importante que professores e professoras desenvolvam projetos e ações relacionados ao tema.

Segundo Abramovay, Castro e Silva (2004), professores e professoras têm medo de trabalhar diversidade de gênero e diversidade sexual por não terem sido formados para isso, pois lhes faltam orientações sistemáticas, dentre outros conhecimentos. Assim, a escola, que deveria ser um ambiente de inclusão, acaba se tornando um ambiente de exclusão. Muitos (as) alunos (as) acabam desistindo de estudar por preconceitos que sofrem e essa realidade pode ser diferente se professores e professoras tiverem embasamento teórico em relação ao tema e se disporem a conversar e orientar tanto alunos como alunas LGBT a não desistirem dos estudos, quanto em relação aos que ainda demonstram algum tipo de homofobia.

Conforme exposto nos PCN's (BRASIL, 1997), a educação deve ter o papel de combater a homofobia dentro da escola e promover a convivência, para que haja a construção de uma sociedade mais justa e equânime, para que os direitos sejam garantidos, indiferente da sua etnia, sexo ou cor.

É importante garantir que isso aconteça, pois muitas vezes alunos e alunas encontram na escola um refúgio, um abrigo, o qual não encontram no mundo, por isso o intuito é que a escola desenvolva mecanismos e esteja preparada para acolher esses sujeitos, uma vez que a própria sociedade os excluiu.

Porém, para Santos e Bruns (2000), infelizmente no ambiente educacional ainda existe um desconhecimento dessas políticas inclusivas, o que dificulta professores(as) e gestores(as) verificarem situações de homofobia no cotidiano de alunos e alunas.

O ambiente escolar é um dos locais onde deve ocorrer a promoção de valores e a construção de uma sociedade mais justa e sem desigualdade, mas, para que isso ocorra, é necessário que todos e todas respeitem as leis e planos, para que alunos e alunas independentes de sua raça, cor, sexo ou orientação sexual, tenham os mesmos direitos e concluam os estudos, pois os pressupostos legais existem e é preciso os colocar em prática.

Partindo das premissas discutidas até aqui e considerando o contexto de uma Universidade Tecnológica Federal em que há a predominância de cursos de Engenharia e bacharelado integrais, e na maioria dos Campuses a oferta de somente um curso de licenciatura no período noturno, foi apresentada ao Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Ponta Grossa a proposta para realização de um projeto intitulado "Somos Todos Iguais", com objetivo de promover discussões e disseminação de conhecimento a respeito das questões de gênero, bem como o respeito à comunidade LGBT e aos seus direitos civis. O projeto foi aprovado e contemplado com uma bolsa de Protagonismo Estudantil, estando em desenvolvimento desde setembro de 2017.

São realizadas rodas de conversas semanais, abertas à comunidade que se sintam acolhidos pela proposta do trabalho. Além disso, há disseminação de conteúdos em rede social, visando promover a conscientização e a inclusão. Também são realizados eventos (palestras e mesas de discussão) em parceria com os coletivos instalados na instituição.

A UTFPR tem em sua política institucional a inclusão, recebendo acadêmicos e acadêmicas gays, lésbicas, transexuais e bissexuais e respeitando todos os direitos civis dos mesmos. Porém, é inevitável se deparar com situações de intolerância, preconceito e desconhecimento da legislação. Neste sentido o projeto desenvolvido tem intuito de promover a integração da comunidade LGBT no ambiente acadêmico e reduzir o preconceito, além de permitir coletar dados importantes para subsidiar a construção de um trabalho de conclusão de curso voltado para promoção de valores na escola. Isso porque as situações que são enfrentadas no cotidiano do ambiente profissional

e acadêmico, muitas vezes vêm da falta de conhecimento e de um trabalho constante que deve ser iniciado nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com base nos depoimentos e experiências relatadas no projeto “Somos Todos Iguais”, vem sendo elaborada uma proposta de capacitação para professores e professoras de escolas públicas, focada no desenvolvimento de oficinas didático-pedagógicas onde a temática possa ser discutida de forma atualizada e integrada aos pressupostos legais que a orienta.

A primeira etapa deste trabalho no ambiente escolar, incluiu a revisão de literatura especializada e a coleta de dados por meio do projeto “Somos Todos Iguais”. Atualmente, as oficinas estão em construção, contando com a consultoria de professores e professoras do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa, bem como do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Ponta Grossa.

Na segunda etapa, a ser realizada ainda em 2018, serão promovidas as oficinas com professores e professoras do ensino público fundamental, visando disseminar conhecimentos e somar experiências. O resultado das oficinas será compilado sob a forma de um material de apoio para ser publicado e divulgado entre professores e professoras da Educação Básica, tratando da temática da inclusão LGBT no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

A diversidade de gênero e orientação sexual é um tema polêmico que vem sendo inserido com cautela nos ambientes de ensino. Os preconceitos e dificuldades que orientam a discussão do assunto são as mesmas, seja no ambiente escolar ou acadêmico. A maioria vem da falta de conhecimento e de orientações religiosas passadas de geração em geração.

Para que o ensino seja pluralista, é necessário inserir o tema no cotidiano das pessoas, apresentando todos os aspectos que embasam o assunto, especialmente a legislação que trata dos direitos civis de LGBT. Trata-se de um trabalho constante que deve ser inserido no dia a dia de professores e professoras, que, para tanto, devem receber capacitação constante e amparo para lidar com as mais diversas questões que possam surgir em sua prática, de forma que consigam trabalhá-las de forma respeitosa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>>. Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e dá outras providências. 2015. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/diversidades/normativos-2/resolucao-no-12-cncdc_lgbt-16-de-janeiro-de-2015.pdf/view>. Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.pndh3.sdh.gov.br/public/downloads/PNDH-3.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 out. 2017.

CARVALHO, Marília Gomes; LUZ, Nanci Stancki. **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: Editora UTFPR, 2009.

HENRIQUES, Ricardo et al. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos Secad**, Brasília, DF, v. 4, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://bvsm.sau.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

MOSTAFA, M. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

OLWEUS, Dan. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 35, i. 7, 1994.

PEREIRA, B.; ALMEIDA, A.; VALENTE, Lucília. Projecto "bullying": análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico. **Comunicação apresentada**, Lisboa, n. 6, 1994.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal. **Lei Orgânica nº 12.180, de 19 junho de 2015**. Cria o conselho municipal LGBT – CMLGBT, no âmbito do município de Ponta Grossa, e dá outras providências. Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2015/1218/12180/lei-ordinaria-n-12180-2015-cria-o-conselho-municipal-lgbt-cmlgbt-no-ambito-do-municipio-de-ponta-grossa-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SANTOS, C.; BRUNS, M. A. T. **A Educação Sexual pede espaço: novos horizontes para a práxis pedagógica**. São Paulo: Ômega, 2000. v. 1.

DO ETHOS A CIDADANIA: UM OLHAR FORMATIVO E EDUCATIVO

Maria Luiza Marinho de Mello
Celer Faculdades
profmalu@celer.edu.br

Daniely Rech
Celer Faculdades
daniely1995@hotmail.com

Anderson Luiz Tedesco
Celer Faculdades
pesquisa@celer.edu.br

Eixo temático: Teoria e práticas educativas
Comunicação oral

Resumo

Nessa reflexão objetivou-se refletir sobre a origem da cidadania, como aspecto da ética que teve sua origem na construção do *ethos* na história ocidental. Teve como procedimento metodológico, embasamento bibliográfico. Sabe-se que a reunião dos conceitos de educação, como ato formador, e cidadania, como ato de intervenção, tem-se à concretização de processos educativos e de humanização e respeito às diferenças em sua singularidade social. Conclui-se, que é preciso reassumir um compromisso sério com a educação, tendentes a vislumbrá-la na sua inteireza, com o olhar atento para a cidadania e igualdade, buscando resgatar o ser humano de sua efemeridade e inconstância, visto que somente com educação e cidadania será possível desenhar um amanhã mais justo.

Palavras-chave: Ethos. Cidadania. Educação.

INTRODUÇÃO

Nessa discussão, ainda em construção, resgatou-se alguns aspectos da origem do conceito de cidadania na história ocidental. Fez-se uma retomada em linhas gerais a ideia de *ethos* na cultura grega, medieval, moderna e contemporânea. Sabe-se que a formação do *ethos* como um princípio origem da ética, abre uma entrada instigante para o debate sobre a cidadania na contemporaneidade, como busca constante pela concretização dos ideais de justiça que permeiam a sociedade capitalista.

O ETHOS COMO UM PRIMEIRO TERRENO DA CIDADANIA

A civilização ocidental teve seu início no século X a.C., contemplada, por um lado, com toda a riqueza e profundidade dos povos semitas, assim expresso “nos escritos bíblicos e, por outro com os primeiros indícios de uma cultura grega arcaica representada nos relatos míticos e literários.” (VAZ, 1999, p. 7). Por isso, pensar em reflexões sobre a cidadania como um aspecto ético é antes qualquer coisa, investigar a cultura grega, perceber suas influências e modificações no processo de cristianização do ocidente.

Esses aspectos históricos construíram a metáfora do *ethos* como a casa espiritual do ser humano que contribui com a proteção simbólica de cada indivíduo, imerso na cultura. Por sua vez, essa casa não material configurou-se como um *ethos* que nunca está pronto e acabado propriamente, ou seja, sempre em construção ou reconstrução, aqui intuimos uma primeira ideia de cidadania. Em que aparecem dois pressupostos antropológicos fundamentais registrados na cultura grega, esses pressupostos foram constituídos, primeiro pela capacidade consensual que o ser humano possui no falar e no discorrer e, em segundo, pela própria disposição política (*zoon politikón*) quando criam-se as leis (*nomoi*) e administra-as para o bem da cidade (*polis*) na vida prática (*bios praxis*) (VAZ, 2006, p. 20).

Esse *ethos* grego clássico se transformou na história entre os séculos V e XV com a concepção medieval. Essa nova configuração do *ethos*, no período medieval, se forjou com a apropriação da “tradição filosófica grega como fundamentação para a tradição bíblico – cristã.” (VAZ, 2006, p. 49). Surge uma tradição bíblico-cristão, as reflexões que passaram a existir foram estruturadas a partir de uma concepção unitária de ser humano, ou seja, correspondiam “a imagem (*eikôn*) e semelhança de Deus” (VAZ, 2006, p. 51).

No período medieval, essa nova formação do *ethos* teve seus desdobramentos na patrística com Sto. Agostinho e na escolástica com Sto. Tomás de Aquino, na busca incessante do ser humano a Deus. Essa busca de Deus, em Agostinho expressado em Boehner e Gilson (1970, p. 180), quando afirma que: “a essência do homem é uma alma que se utiliza de um corpo”, impulsionando a criatura a se voltar para o Criador. Enquanto que, em Tomás de Aquino, a busca pela *beata vita* se fundamentava na definição do ser humano como *animal rationale*, caracterizando-o como um espírito puro, uma *alma intellectiva*, que fazia parte da hierarquia dos seres na busca de Deus (VAZ, 2006, p. 62).

Essa busca de Deus passou por uma transformação ontológica no período moderno – introduzindo novos aspectos na formação do *ethos*. Período esse caracterizado, primeiro, com as reflexões renascentistas do século XII ao XV em que se retomou os estudos acerca da cultura Greco-romana:

Indica ao mesmo tempo uma nova sensibilidade do homem e a redescoberta e exaltação da literatura clássica, sobretudo latina, considerada a mais alta expressão dos valores preconizados pelo humanismo e o mais apto instrumento para elevar o homem à altura de sua verdadeira humanidade: *homo humanus*. (VAZ, 2006, p. 66).

Do século XV ao XVIII uma grande ruptura passa a ser constituída na ideia de *ethos* teocêntrico para um *ethos* antropocêntrico, a partir de duas vias reflexivas: a primeira como “o homem universal (*homo universalis*); e a segunda como a dignidade do homem (*de dignitate hominis*).” (VAZ, 2006, p. 70). Assim sendo, mesmo com a ruptura da tradição medieval voltada aos ideais teocêntricos e os ideais modernos para o homocentrismo, os pressupostos que embasam essa passagem caracterizam-se na categoria de universalidade em que, antes, toda formação cultural voltava-se para Deus, enquanto que, na modernidade, toda cultura forja-se no ideal de ser humano. No entanto, desde o início do século XVII, um novo aspecto passou a fazer parte da constituição do *ethos* moderno, caracterizando-se com a ideia aristotélica do ser humano como ser racional (*zoon logikón*). Segundo Vaz (2006, p.

71), “a expressão máxima desse racionalismo encontrar-se-á no pensamento de René Descartes (1596-1650)” com a construção do *Cogito*.

O alvorecer da razão na modernidade lançou o ser humano ao centro do universo (*homo universalis*), tornando-o participante do pedestal da hierarquia dos seres vivos. Logo, deixou de lado a preocupação e o cuidado com o meio ambiente e outras formas de vida e até mesmo o zelo com a própria espécie humana. Essa nova formação do *ethos* na história contemporânea, universalmente por convenção, segundo Vaz (2006, p. 27) deixa-nos claro que durante os séculos XIX e XX, em tempos pós-kantianos, as reflexões deixam de ser propriamente de “punho idealista e positivista, para se voltarem à cultura”. Logo, a constituição do *ethos* passa a se desenvolver em um contexto de cisão. Vaz (2002, p. 12) afirma, de maneira categórica, que essa cisão moderna “entre Ética e Política e, mais geralmente, à separação entre indivíduo e sociedade ou entre vida no espaço privado e vida no espaço público” causou o individualismo no convívio social.

O ser humano, afundado em racionalismos, passou a viver uma verdadeira cisão social entre 1914 e 1945, em seu maior pesadelo. No lugar desses racionalismos, tomou posse a barbárie do ser, com a busca pelo poder de dominação que levou a humanidade à beira do colapso. Segundo Vaz (1997, p. 53),

todos os aspectos da vida e da cultura foram por ela (guerra) atingidos, sociedade, política, costumes, crenças, saber, mentalidade, viram-se penetrados e desarticulados por idéias e eventos que pareciam pôr definitivamente em questão as possibilidades de sobrevivência de uma tradição três vezes milenar.

Nas palavras de Shattuch (1998, p. 175), Oppenheimer havia redigido um manifesto que a “física está em expansão”, complementando-o com: “Por um lado, o valor de ciência está em seus frutos, em seus efeitos sobre nossas vidas, mais para o bem do que para o mal. Por outro, esse valor baseia-se na robustez de sua dedicação à verdade, à descoberta desinteressada e à experimentação.” (SHATTUCH, 1998, p. 175).

A ciência, quando desenvolvida para o bem, ofereceu-nos seus frutos na melhoria da vida social; no entanto, quando vinculada aos sistemas políticos e econômicos que almejam destaque social, a vida, em geral, encontra-se em perigo. Mostrou-se assim no Projeto Manhattan e no Projeto Genoma: “o Projeto Manhattan foi desenvolvido em total segredo, e justificava a si mesmo como o último recurso de uma civilização acoçada por forças malévolas.” (SHATTUCH, 1998, p. 177-178).

Não foi diferente no que se refere à busca pela apropriação do conhecimento genético do ser humano no Projeto Genoma, considerado “o Graal da genética humana [...] a resposta final ao mandamento: Conhece-te a ti mesmo” (SHATTUCH, 1998, p. 178) que, quando for desvendado por completo todo esse conhecimento sobre o ser humano, tamanho poder de dominação encontrar-se-á em mãos de seus descobridores.

Tais questionamentos nos possibilitam pensar nos caminhos que poderão vir a existir na contemporaneidade como superação dessa crise ontológica vivenciada pelos seres humanos. E, convém formular a seguinte questão: como fica a educação nessa pluralidade de racionalidades? Mas o que significa a pluralidade?

A pluralidade refere-se a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e idéias, modos de fundamentação e filosofias, constituindo-se numa inegável marca da atual realidade sociocultural. A impressão de que a pluralidade é reivindicada como tema e problema pelo pensamento pós-moderno seria falsa ou, pelo menos, significaria uma perda da perspectiva histórica, uma vez que tanto a filosofia social como a teoria do conhecimento têm tradição em tematizar o problema da pluralidade diante da apologia do uno. (HERMANN, 2001, p. 91).

A problemática da pluralidade, exposta por Hermann (2001, p. 135): “são ambas – pluralidade e universalidade – excludentes?” A professora salienta, ainda, que “a questão central em torno da qual se podem pensar as relações entre ética e educação, uma vez que a educação não pode legitimar-se sem uma idéia de bem universal.” Portanto, mesmo na pluralidade as formas do existir devem fundamentar-se nos consensos da vida em comunidade.

Vive-se em uma sociedade que objetivou o corpo humano como o ápice das relações entre humanos. Ela disseminou a morte da subjetividade em todos os setores sociais, inclusive nos ambientes escolares. Impôs-se a era da corporalidade como objeto científico que pode ser facilmente moldado conforme o gosto de cada indivíduo, desejoso de seguir os padrões de beleza, impostos na formação do *ethos* contemporâneo. Essa obsessão em reduzir o ser humano ao biológico é resquício, nas palavras de Vaz (2006, p. 218), do “empobrecimento da noção de virtude na Ética moderna e o seu quase desaparecimento no horizonte da filosofia contemporânea.” Essa perda de virtude, já refletida na primeira seção desse estudo, tem contribuído de maneira negativa na “descaracterização do conceito de ato espiritual.”

Para compreender o pensamento vaziano: “o ato pelo qual se exerce e se manifesta no homem a vida do espírito. Como tal ele é, por excelência, o *ato humano*, e seu fundamento é a estrutura ontológica total do ser humano.” (VAZ, 2006, p. 219). Esse ato espiritual, pode “ser consideradas manifestações das estruturas metafísicas ou ontológicas do espírito, sendo o espírito translucidez da presença a si mesmo ou consciência-de-si.” (VAZ, 2006, p. 220). Para Vaz (2006, p. 222), “o ato espiritual é, assim, o ato vital por excelência, e é nele que a vida emerge definitivamente sobre suas formas biopsíquicas, mostrando-se como perfeição simples ou transcendental, e encontra no Espírito infinito sua realização absoluta.”

A partir do ato espiritual torna os seres humanos, plenamente humano. É um convite para a construção da ideia de cidadania

Tal paradoxo do espírito finito: riqueza e plenitude com relação ao mundo exterior que ele compreende pelo saber, transfigura pela arte, transforma pela técnica; pobreza e carência com relação ao outro que ele encontra no reconhecimento e no amor e, de modo radical, com relação ao Outro absoluto do qual espera a palavra última sobre sua origem e sobre seu destino. (VAZ, 2006, p. 222).

Essa logicidade perversa da redução do ser humano ao aspecto corporal/biológico, percebe-se um esforço no pensamento vaziano para construir uma fundamentação ontológica do ser. E, a partir da ideia do Eu sou se pode questionar: “a realidade do ser do homem na sua relação com a realidade exterior que o envolve (ser-no-mundo), igualar-se à amplitude transcendental da afirmação Eu sou?” (VAZ, 1992, p. 34). Para Vaz, esse “ser-no-mundo, exprimindo-se, na verdade, como ser-para-o-mundo (relação ativa), deve ser integrado no dinamismo totalizante do discurso da Antropologia Filosófica.”

Toda a construção do sistema antropológico filosófico, no pensamento vaziano, se constitui no “relacionar-se com o outro (relação de alteridade).” (VAZ, 1992, p. 12). Busca-se, dessa forma, refletir o humano na tentativa de superar a sua própria fragmentação ou reducionismo em que se encontra inserido: “É vivendo segundo o espírito que o homem vive humanamente a vida corporal e a vida psíquica. Todos os saberes normativos sobre a vida humana (a Religião, a Ética, a Política...) pressupõem essa primazia determinante do espírito na definição da vida humana enquanto humana.” (VAZ, 2006, p. 218).

Ao refletir sobre a vida, é prudente reconhecer, nas palavras de Agamben (2010, p. 9), que o termo “*zoé*”, exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e *bíos*, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo.” Na tradição ocidental sempre se procurou qualificar em qual tipo de vida deveriam as pessoas seguir, como relatado por Agamben (2010, p. 9): “Aristóteles, na

Ethica nicomachea, distingue a vida contemplativa do filósofo (*bíos theoreticós*) da vida de prazer (*bíos apolausticós*) e da vida política (*bíos políticos*)."

CIDADANIA: UM CONCEITO UNIVERSAL

Falar de cidadania na contemporaneidade é instigar o diálogo e a reflexão em torno de temáticas para além do desenvolvimento da política institucional. Cidadania é uma busca constante pela concretização dos ideais de justiça que permeiam a sociedade organizada. É, antes de tudo, uma necessidade premente em tempos globalizados, nos quais ocorre a junção entre reflexão e ação.

A cidadania é um conceito presente em nosso cotidiano e expressa um conjunto de direitos e deveres que leva os cidadãos a se sentirem parte dos contextos políticos e vida pública. Todos os dias, em todos os lugares a cidadania confronta, questiona e transforma atitudes e pensamentos. Em termos práticos, ao defini-la precisamos nos aprofundar em sua inteireza sob pena de percebê-la pela metade. De outro lado se percebida friamente podemos deixar de considerar seu aspecto humano. Contudo, é preciso ressaltar que:

Falar em cidadania significa enfatizar o seu caráter de construção histórica, pois, como projeção da liberdade, constitui-se de significados e condicionantes plurais, os quais sugerem que não há uma essência única imanente ao conceito de cidadania. O que observa-se como inerente à ideia de cidadania é a participação, o agir para construir seu próprio destino. (BONAMIGO, 2000, p. 17).

A cidadania exige um repensar das estruturas de poder da sociedade e o efetivo alcance dos ideais políticos, históricos e culturais de igualdade, intrínsecos ao meio social. É um desafio ao desconhecido em que a cidadania se traduz como uma importante ferramenta na busca do desenvolvimento social.

A percepção de cidadania enquanto instrumento de concretização de direitos, importa repensar a concepção do termo e, a partir disso, reestruturar o liame existente entre o senso comum e o sentido histórico conceitual do conceito, já que o pensar como cidadão é uma das múltiplas facetas da sociedade hodierna. Entender a cidadania e educação como eixos temáticos da ética e democratização da construção de conceitos mais amplos garantidores de uma vida que contemple a dignidade aos cidadãos. Diante dessa reflexão e na tentativa de repensar as nuances que nos instigam a um repensar a educação e cidadania cita-se:

Tal tarefa complexa por natureza, pressupõe a educação de todos (crianças, jovens e adultos), a partir de princípios coerentes com esses objetivos, e com a intenção explícita de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade nas decisões sobre seus rumos. Dessa maneira, pensar em uma educação para a cidadania torna-se um elemento essencial para a construção da democracia social. (ARAÚJO, 2007, p. 11-12).

Dentre essas posições multilíneas, a cidadania encontra amparo no conceito de justiça, sobretudo naquela denominada distributiva. A justiça, enquanto valor, encontra supedâneo nas ansiedades humanas e nos desejos de compartilhar e distribuir. Ora, a efemeridade do ser humano, o faz refletir sobre a possibilidade de, em iguais condições, receber ou distribuir bens, de forma que o ato de comunicação entre os seres humanos, nestes termos, reflète a ótica da justiça.

Não se pode olvidar, todavia, que os atos de compartilhar bem perpassa pelo processo de significação, indissociável ao ser humano, visto que só é possível compartilhar bens ou conceitos que detém alta carga de essencialidade a vida humana, justificando-se o seu caráter de processo social. Desse modo cidadania e justiça se

encontram num olhar múltiplo, interdisciplinar em que a reflexão acerca das práticas e posicionamentos sociais implica em repensar a forma de perceber o ser humano e o grupo social. Trata-se de alçar a democratização dos processos sociais em busca de valores fraternos voltados ao respeito à individualidade em uma sociedade plural.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UM COMPROMISSO COM A IGUALDADE

Na contemporaneidade, haja vista o intenso fenômeno da globalização, a educação e cidadania impõe um olhar diferente sobre o verdadeiro significado de justiça, considerando as práticas sociais vigentes, mas sem desconsiderar as diferenças múltiplas entre os pares. Dissertar sobre educação e cidadania nos lança um olhar desprezioso voltado à transformação social e afastado dos pré-conceitos que carregamos nesse processo de aprendizagem a fim de melhor compreender o nosso papel na sociedade contemporânea.

A cidadania nem sempre se relaciona com a política e restringi-la a esse aspecto é retirar-lhe parte substancial da sua existência. A cidadania vai além. Ela impõe a reflexão constante e estimula o diálogo, pois é fruto das necessidades sociais. Nesses termos, a cidadania é parte do processo de construção de justiça, e por isso, evolui, acrescenta e precisa ser debatida.

De outro lado, a educação nos remete a uma crescente busca pela igualdade, coloca sob o olhar dos cidadãos, a importância de serem adotadas ações a fim de garantir a diminuição das desigualdades na esfera educacional, independentemente de qualquer âmbito ou posição político-filosófica. É preciso democratizar a igualdade educacional e modificar as estruturas de poder, nas quais a justiça se restringe a poucos. É preciso questionar e entender que educação e cidadania tem um compromisso com a igualdade. Neste condão, Tedesco (2015, p. 96-97) traz à baila em sua obra "Conversa sobre Educação e Ética: contribuições em Lima Vaz relevantes que diz:

Vive-se em uma sociedade que objetivou o corpo humano como ápice das relações entre humanos. Ela disseminou a morte e subjetividade em quase todos os setores sociais, inclusive nos ambientes escolares. Impôs-se a era da corporeidade como objeto científico que pode ser facilmente moldado conforme o gosto de cada sujeito, desejoso de seguir os padrões de beleza, impostos na formação do *ethos* contemporâneo.

Considerando as escritas do autor, percebe-se que há uma preocupação com a perda de virtudes que nos remete aos contextos propostos de cidadania e educação na contemporaneidade. Ao refletir sobre as considerações, se verifica a prudência e a urgência em reconhecer a necessidade dos debates referente a educação e cidadania que nos conduz a igualdade.

O olhar para o gênero humano remete à necessidade de transformação do indivíduo, para que este deixe apenas de existir, e passe a ser no meio da sociedade. Tal modificação, todavia, somente acontecerá com a educação, pois as práticas educativas se constituem enquanto caminho de conhecimento e aprendizado. Conforme Cortella (2014, p. 17) a "educação é tudo aquilo que nos molda, nos orienta, nos organiza em nossa trajetória." Nesses termos, educação é, em síntese, sinônimo de desenvolvimento individual e social.

Registra-se a necessidade da educação pois somente ela é capaz de instigar transformações. Isso porque a educação opera a insatisfação no indivíduo, visto que conduz este ao caminho do conhecimento de si e do mundo. Em suma, "o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros." (FREIRE, 2011, p. 20). Observa-se, assim, que o caminho para a transformação de uma sociedade é a educação, porquanto, não há uma revolução intelectual sem ao menos existir uma faísca educacional na alma aflita do homem e o desejo de mudança do meio em que habita.

Ao lado das transformações individuais ocorre também o processo de emancipação. O ser humano alcança determinada autonomia para ver, aprender e discutir a partir do processo de ensino aprendizagem, de modo que “é necessário educar uma pessoa em qualquer idade para que se torne livre, isto é, autônoma, capaz de fazer por si mesma.” (CORTELLA, 2014, p. 27). Desse modo, tem-se como um meio de os indivíduos se tornarem livres é por meio da educação.

Por sua vez, a educação enquanto ato político democrático se traduz em ideais de mudança e cidadania, tendente à valorização da esfera individual e social. Neste sentido Cortella (2014, p. 27) leciona que “educar é, acima de tudo, ajudar a emancipar alguém nas suas capacidades e ideias.” Não há como olvidar que a prática educacional é uma prática formada, pois enquanto aprende, o sujeito se assume como agente transformador. Com isso, verifica-se a grandeza e o sentido da existência do homem. Nos ensinamentos de Cortella (2016, p. 11): “uma vida pequena é aquela que nega a vibração da própria existência. [...] É quando se vive de maneira automática, robótica, sem uma reflexão sobre o fato de existirmos e sem consciência das razões pelas quais fazemos o que fazemos.”

Por fim, não se pode esquecer que a sociedade é construída a partir e sob as práticas educativas que defende, de modo que, seja uma prática transformadora, seja uma prática reprodutora das mazelas sociais, a sociedade está sendo construída e com ela as consequências dos atos que são defendidos pela nação enquanto coletividade. Daí decorre a necessidade de repensar os modelos educativos a fim de construir uma educação voltada para a cidadania.

CONCLUSÃO: UM CAMINHO INCONCLUSIVO ENTRE CIDADANIA E EDUCAÇÃO, COMO UMA POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO

Ao juntar o conceito de educação, como ato formador, e cidadania, como ato de intervenção, tem-se a multiplicidade conceitual e a abrangência da temática em discussão. Os dois conceitos se efetivam como ferramentas voltadas à concretização de humanização e respeito às diferenças, considerando a complementariedade das duas atividades. O olhar da educação permite escolher o caminho e o viés da cidadania a corporeidade do sentido.

Assim, a partir das diversas nuances decorrentes da fusão conceitual, observa-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e readequar o papel do educador, sobretudo em tempos frágeis em que ocorre a ruptura de diversos paradigmas. O olhar transformador importa em modificação das práticas educativas e intervencionistas com vistas ao alcance do conceito universal de igualdade.

O conceito da igualdade como ferramenta voltada à assunção do papel de que seres humanos diferentes devem ser vistos e respeitados em sua singularidade, impõe o olhar educativo e intervencionista da educação cidadã. Ambos complementam e devem servir de norte para o ato formador do ensino. Não se pode esquecer que o ser humano é fruto do seu processo de aprendizagem.

A assunção de uma postura crítica e questionadora, embasada nos ideais de justiça social é uma consequência da adoção de uma postura intervencionista na educação. Ao lado do saber programático, a educação forma para a igualdade. É preciso falar sobre o tema em um cenário político-jurídico repleto de inconsistências, já que a discussão sobre o tema é necessário para a reflexão-ação do papel de agente de transformação social, assumido por cada um de nós, em maior ou menor grau, em nosso cotidiano.

Ademais, ao lado das discussões sobre transformação, o discurso de uma educação integral, questionadora, que remeta à transformação das estruturas de poder vigente, encontra-se a igualdade material, formal e humana. A celeuma em torno disso ganha relevância a partir de uma escola e sociedade que inclua os desiguais e torne a respeitá-los na sua singularidade.

Desse modo, é preciso reassumir um compromisso sério com a educação, tendentes a vislumbrá-la na sua inteireza, com o olhar atento para a cidadania e igualdade, buscando resgatar o ser humano de sua efemeridade e inconstância, visto que somente com educação e cidadania será possível desenhar um amanhã mais justo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, F. Ulisses. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade/Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BONAMIGO, Rita Inês Hofer. **Cidadania**: considerações e possibilidades. Porto Alegre: Dacasa, 2000.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Pensar bem nos faz bem!** 2. ed. São Paulo: Ferraz & Cortella, 2014. 142 p.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Por Que Fazemos o Que Fazemos?** São Paulo: Planeta, 2016. 174 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- SHATTUCK, Roger. **Conhecimento proibido**: de Prometeu à pornografia. Tradução S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- TEDESCO, Anderson Luiz. **Conversa sobre educação e ética**: contribuições de Lima Vaz. Curitiba: Editora Prisma, 2015.
- VAZ, Henrique de Lima. **Antropologia Filosófica I**. São Paulo: Loyola, 2006.
- VAZ, Henrique de Lima. **Antropologia Filosófica II**. São Paulo: Loyola, 1992.
- VAZ, Henrique de Lima. **Escritos de Filosofia IV**: introdução à ética filosófica I. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- VAZ, Henrique de Lima. **Escritos de Filosofia V**: introdução a ética filosófica II. São Paulo: Loyola, 2000.
- VAZ, Henrique de Lima. **Ética e Cultura**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- VAZ, Henrique de Lima. **Filosofia e Cultura**. São Paulo: Loyola, 1997.
- VAZ, Henrique de Lima. **Raízes da Modernidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA: ARTICULADO MARX E SAVIANI

Talita Zanferari

Universidade do Oeste de Santa Catarina
talita.zanferari@unoesc.edu.br

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Universidade do Oeste de Santa Catarina
malu04@gmail.com

Thales Fellipe Guill

Universidade do Oeste de Santa Catarina
thalesguill@yahoo.com.br

Financiamento: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU/Pós-Graduação

Eixo temático: Teoria e Prática Educativa
Comunicação oral

Resumo

Este trabalho teve como objetivo tratar sobre o conceito de trabalho para Karl Marx, e de educação para Dermeval Saviani, além disso debater a complementaridade dos dois conceitos chegando a discussão sobre a educação para a classe trabalhadora. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica além de sua metodologia ser classificada como histórico-crítica. A discussão possibilitou a conversação, articulação e complementaridade dos conceitos já que educação e trabalho desaguaram no debate sobre a educação para a classe trabalhadora sob a compreensão dos dois autores.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Classe. Karl Marx. Dermeval Saviani.

INTRODUÇÃO

Tratar do tema educação requer ir além do seu significado, mas a relevância da discussão sobre a mesma encontra-se na implicação e na forma como ela acontece no meio que está inserida, já que sua organização acompanha o contexto e as transformações da sociedade, o que inclui o trabalho, atividade essa considerada primordial para a transformação de algo essencial para a existência e sobrevivência humana). A educação para Saviani é vista como instrumento de luta, sendo esta para estabelecer a manutenção da hegemonia (VIDAL, 2011).

O trabalho para Marx é resultante do esforço e concentração de energia do homem, e seu valor, a mercadoria está diretamente ligada a quantidade e ao valor da dedicação a este trabalho (MARX, 1983). Embora

Marx em seus escritos não tenha se referido a educação, a leitura de alguns autores, incluindo Saviani, permite fazer e entender a aproximação entre ambos os conceitos, tema esse que será tratado no decorrer deste relato de pesquisa bibliográfica.

De acordo com as ponderações de Saviani (2000, p. 15), “[...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência.” Sendo assim, ele precisa de conhecimento para ressignificar com o meio, o que só acontece através do trabalho.

Com base nestas reflexões, este trabalho tem como objetivo tratar sobre o conceito de trabalho para Karl Marx, e de educação para Dermeval Saviani, além disso debater a complementaridade dos dois conceitos chegando a discussão sobre a educação para a classe trabalhadora. Organizou-se sua estrutura da seguinte forma: discussão sobre os conceitos Trabalho para Marx e Educação para Saviani; a similaridade e complemento de ambos os conceitos; e por fim, a educação para a classe trabalhadora.

A origem e motivação para a escolha do tema deu-se devido estar estudando a temática Educação Superior no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc. Este nível de ensino tem crescido cada vez mais no Brasil decorrente da democratização das universidades, o que inclusive oportunizou o ingresso da classe trabalhadora, tomando moldes que (des) favorecem o novo perfil do estudante. Para a discussão sobre a temática escolhida foram pesquisados os autores referência Karl Marx e Dermeval Saviani, mas também outros pesquisadores que comentaram os conceitos como: Magalhães e Silva Júnior (2011); Moura (2012); Nascimento e Silva (2015); Padilha (2012); Porto (2015); e Tumolo (2011).

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO

Karl Marx, famoso pensador e grande contribuinte para entendimento da sociedade e das relações humanas, atribui ao conceito de trabalho atrelado ao de mercadoria como um dos pontos-chave de sua compreensão. “Para Marx, é por meio de sua atividade prático-sensível que o homem não apenas provê as suas necessidades cotidianas e mais imediatas, o homem por meio do seu próprio trabalho produz a si mesmo.” (MOURA, 2012, p. 9).

Sendo o trabalho e seu significado um ato tão importante para o próprio reconhecimento da espécie humana e do indivíduo como ser ativo e participativo, é através dele que as pessoas se estabelecem no ambiente em que estão inseridas. Isso inclui toda sua rede de relacionamento, bem como costumes, modo de viver e de ver a própria sociedade que é permeada pela influência que a prática de trabalhar traz para o homem. Sobre isso Saviani (2012, p. 20), reconhecido autor da área da educação com viés marxista traz a seguinte interpretação:

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. [...] O produto do trabalho é, ao mesmo tempo, a realização de um objetivo previamente existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos em propriedade dos objetos.

É também a partir do trabalho que surge outro ponto discutido por Marx, a divisão da sociedade em duas classes: classe dominante e classe dominada. Através do trabalho e mais especificamente, o modo como ele é

organizado que surge esta separação, cada uma com sua contribuição na promoção da desigualdade, bem como o fortalecimento desta divisão. Segundo o próprio Marx (1985, p. 107),

Ciertamente el trabajo produce maravillas para los ricos, pero produce privaciones para el trabajador. Produce palacios, pero para el trabajador chozas. Produce belleza, pero deformidades para el trabajador. Sustituye el trabajo por máquinas, pero arroja una parte de los trabajadores a un trabajo bárbaro, y convierte em máquinas a la otra parte. Produce espíritu, pero origina estupidez y cretinismo para el trabajador.

Sendo o trabalho inerente a divisão das classes, o que acontece é a venda do produto, ou seja, o que Marx denominou como mercadoria, seja ela resultante de esforço físico ou intelectual, mas que seja proveniente das energias concentradas para realização de uma atividade com resultado final. Sobre isso, Saviani (2012) pondera que um dos paradigmas é que nem sempre o trabalhador tem acesso ao que ele mesmo produz, resultando num distanciamento entre o produto proveniente de seus esforços e o que tem condições de comprar. E mais do que isso, a troca de sua produtividade é feita por um salário que lhe dê condições de adquirir aquilo que a sua classe pertence, e que lhe garanta a sobrevivência. Sendo assim, em troca de um valor mensal, o trabalhador se torna obrigado a “[...] vender a parte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade.” (SAVIANI, 2012, p. 27).

A capacidade de trabalho, se torna numa sociedade capitalista, de acordo com Marx, a mercadoria de troca que fundamenta a divisão por classes. Ao mesmo tempo que o trabalhador concentra todas os seus esforços e a maior parte do tempo de sua vida a uma atividade pensando que isso lhe trará realização, sucesso e outras atribuições que designa para o significado do trabalho, ele permanece na condição de dominado, em que permuta toda a sua produtividade por um salário que lhe permita ter acesso aos produtos e serviços que necessita para sua subsistência e sobrevivência.

De acordo com Porto (2015) essa situação e modelo de funcionamento é uma imposição do capital, em que para as pessoas que não possuem meios de produção, seja necessário e lhes reste a única alternativa de vender sua força de trabalho em troca de valores que lhe garantam a satisfação, tanto material como pessoal.

Todo o significado e importância dada ao trabalho, apesar de soar com a interpretação de que “dignifica o homem” e outras interpretações de que este ato é o responsável por manter e mais que isso, proporcionar felicidade e realização ao homem, traz um outro significado ao pensar que é precisamente este fazer que enriquece e mantém o capital, tornando o esforço humano resultante em uma mercadoria (NASCIMENTO; SILVA, 2015).

Neste sentido que entra o conceito de alienação também desenvolvido por Marx, entretanto não como foco desta pesquisa. Torna-se importante ressaltar que o autor estudado desenvolveu sua teoria em torno do conceito de trabalho, trazendo reflexões que podem ser interpretadas e relacionadas com outras áreas. Surge então a área da educação, que embora não proferida diretamente nos relatos de Marx, “[...] não faltaram esforços, seja para identificar no conjunto de sua obra passagens referente à educação, seja para extrair das análises marxianas sobre a história, a economia e a sociedade derivações de sentido para a educação.” (PADILHA, 2012, p. 419).

A importância de discutir os dois temas, trabalho e educação na perspectiva marxista se dá devido ambos possuírem suma importância para a condição humana e a inter-relação que possuem, já que é dado ao trabalho o significado de necessário para reconhecimento do homem, e a educação como o ato de aprender, processo este que se dá desde o nascimento. “Desde os tempos mais primitivos o homem produz bens materiais e essas relações de produção que desempenham o principal papel no sistema de relações sociais entre os homens, ou seja, a partir

destas relações são definidas a cultura, a política, a religião e diferentes modos de pensar”, (NASCIMENTO; SILVA, 2015, p. 29) a incluir a educação enquanto processo formativo da constituição do ser.

O aprender e produzir conhecimento pode ser considerado a força motriz para a sobrevivência da espécie, por isso que é dada desde o nascimento e de forma contínua, acompanhando o crescimento e desenvolvimento humano. Os indivíduos estão em crescente evolução pois apreendem, no sentido de apreender conhecimentos a partir de suas vivências, significando e ressignificando suas ações no decorrer da existência.

[...] a existência do homem não é garantida pela natureza, mas, de fato, pelo próprio homem, já que ele precisa produzir sua própria existência através do trabalho, e no ato de trabalhar acontece, concomitantemente, o ato educativo. Portanto, “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154). Pode-se afirmar ainda que, se é o trabalho que garante a existência humana, a maneira como o trabalho está presente na sociedade afeta diretamente a existência humana. Então, ao longo da história, o modo de produzir a vida de uma sociedade interfere na forma como o homem se faz humano, e a escola, como não está isolada dentro da sociedade e está diretamente relacionada ao trabalho, conseqüentemente sofre o mesmo processo, ou seja, o modo como a sociedade produz sua existência determina diretamente o modelo de educação oferecido. (PORTO, 2015, p. 455).

Partindo para o sistema educacional, Saviani coloca que este se estrutura a partir do trabalho. Este é considerado a essência da existência humana e os homens se reconhecem como tal pela produção de sua existência a partir das próprias necessidades. Segundo o autor “Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.” (SAVIANI, 1986, apud TUMOLO, 2001, p. 446).

Após elucidar estes conceitos chegamos na discussão sobre a educação para a classe trabalhadora. Dermeval Saviani propôs as primeiras e importantes reflexões acerca deste tema em 1979, e que em 1984 denominou como Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Essa foi desenvolvida após debates na primeira turma de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Os primeiros escritos acerca do tema foram expostos em sua produção “*Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*”, publicado em 1982. Surge, então, uma nova forma de compreender a educação no Brasil (SAVIANI, 2013).

De acordo com Saviani (2008), a Pedagogia histórico-crítica possui como base a concepção dialética, pautada no materialismo histórico. A intenção, nesta elaboração, foi “[...] ultrapassar o caráter reprodutivista das análises críticas, no campo educacional”. Alicerçada na dialética, ou seja, “[...] essa relação do movimento e das transformações [...]” (CORSETTI, 2009, p. 89), tem como objetivo a compreensão e explicação de “[...] todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.” (SAVIANI, 2008 apud CORSETTI, 2009, p. 89). Além disso,

A educação é entendida como o ato de reproduzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isto significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos,

históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre. (SAVIANI, 2008, p. 185).

Esta perspectiva da educação é explicada por Saviani como além da reprodução de conhecimentos, ou seja, possibilita reflexões críticas do que se propõe a analisar, bem como considerar a realidade social (SAVIANI, 2008). Torna-se importante citar ainda que, nesta concepção, trata-se de compreender a educação nos aspectos de como “[...] ela está organizada e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação da sociedade.” (TEIXEIRA, 2003, p. 180).

Comprometer-se com a realidade é considerar que a classe trabalhadora possui necessidades e a educação pode ser vista como uma estratégia ou instrumento para que esta classe consiga entender seu papel no sociedade, possibilitando uma visão crítica e participativa. Esta visão mantém seu foco na valorização do conhecimento científico como um compromisso e instrumento político que favoreça a classe trabalhadora para que se torne mais preparada para a inevitável luta de classes.

Conforme Porto (2015, p. 466),

A PHC se coloca como uma teoria da educação que assume os desafios e aponta as perspectivas para uma educação transformadora. Compreende que não é através da escola que se dará a superação da sociedade capitalista e reconhece suas limitações nessa tarefa, porém reconhece também que a educação escolar pode e deve subsidiar uma formação que permita à classe trabalhadora ter acesso ao saber científico e sistematizado, de modo a estar mais bem preparada na luta de classes. As teorias não críticas, pelo contrário, entendem que a escola é autônoma em relação à sociedade e que, por isso, seria capaz de acabar com as injustiças e as distorções sociais, desconsiderando que as determinações sociais influenciam no almejado processo de equalização social.

Nesta linha de pensamento, a escola estaria preparando o capital intelectual considerando que cada um tem sua capacidade de ser crítico no meio em que está inserido, bem como a possibilidade de formar agentes de mudança da realidade social. O que se percebe nesta Pedagogia é que ao contrário de uma reprodução, onde a educação é vista como transformadora, libertadora e uma série de outras características que a ela foram atribuídas e que podem ser consideradas desconexas de sua real função, a educação serviria para promover o empoderamento das pessoas no sentido de perceber quais são suas possibilidades e seu papel no contexto em que está inserido.

Na sociedade em que o capital comanda, a escola por exemplo serve como o local em que as desigualdades se encontram. A partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola passa a ser vista além dessa reprodução, mas como um ambiente em que é possível promover as transformações sociais, autonomia, emancipação para além da luta de classes. De acordo com isso, Magalhães e Silva Júnior (2011, p. 133) colocam que numa sociedade comandada pelo capital,

[...] cabe à prática escolar emancipadora ensinar os conteúdos específicos de cada área, e além disso buscar um reconhecimento radical da economia-política capitalista, a qual elabora o desenvolvimento desigual e combinado de miséria e riqueza. Isso exigirá uma finalidade: formar humanos emancipados e livres.

A análise do cenário da educação brasileira permite várias interpretações, entre elas a que sua função se centra na reprodução, não considerando as particularidades e atuando principalmente na diferenciação entre as classes. A exemplo disso temos a inferior qualidade das escolas públicas, desvalorização da equipe docente, políticas de aprovações, princípios do Estado Avaliador que ao contrário de dar qualidade, promovem a diferenciação e inferiorização da educação entre e para as classes.

Porto (2015, p. 457) alerta que por traz dessa organização, o que se pretendeu é oferecer a educação por ser um direito e não ser possível negar. Entretanto, para a classe trabalhadora ofereceu-se conhecimento diferenciado, utilizando “[...] várias estratégias para não ofertar aos trabalhadores uma educação que possibilitasse uma visão crítica da realidade e que desvelasse a sua condição de explorado.”

Trazendo toda essa análise para a educação superior o qual é o objeto de pesquisa da dissertação destes Programa de Pós-Graduação, entende-se que este nível de ensino conta cada vez mais com a educação “diferenciada”, em que alguns recebem formação para dominar e outros para serem dominados. A universidade tem acentuado fortemente essa diferenciação e mais que isso, ressalta a disparidade entre as classes, a começar pelo acesso e permanência aos cursos de educação superior.

Saviani aponta que “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.” (SAVIANI, 2003, p. 138). De forma geral, pode-se dizer que a democratização do ensino superior trouxe facilidades de acesso aos estudantes brasileiros, porém não em universidades públicas. Através das políticas de incentivo ao ingresso, muitos tiveram a oportunidade de ingressar em instituições privadas, que na sua maioria não contam com a mesma qualidade, incentivo a pesquisa e extensão como em instituições públicas.

Outra análise que pode ser feita é a oferta de cursos no ensino superior. Nota-se que cada instituição oferece os cursos determinados por motivos externos, desta forma, os profissionais que a região geográfica exige ou tem demanda de emprego é responsável por ditar quais os cursos oferecidos. Este panorama demonstra novamente que há disparidade entre as universidades e as próprias regiões do país, e como pano de fundo de tudo isso, o que prevalece contundentemente é a lógica do capital, em que tudo se resulta em mercadoria.

O engessamento pela ideia de que o curso superior escolhido trará a realização pessoal e financeira acaba mascarando a complexidade que este assunto possui. É atribuído ao significado de trabalho uma série de motivações e razões para que as pessoas sigam realizando e concentrando seus esforços sem que percebam que cada vez mais enriquece o capital.

O trabalho enquanto principal motivação da espécie humana traz consigo um discurso que somente através dele que será possível conseguir determinadas coisas para ser feliz e alcançar a tal busca da realização e tão almejada felicidade. Em uma sociedade em que o capitalismo comanda, é somente através de bens materiais que se alcança a felicidade plena, ao que se vê, bem pelo contrário é que este tipo de realização nunca chega e por isso, pode-se arriscar a dizer que não existe. No entanto, enquanto as pessoas têm essa pseudoconclusão/motivação elas continuam trabalhando, dedicando todos os seus esforços e concentração de tudo o que produzem em suas vidas em troca de um salário que aparentemente lhe parecem bons e suficientes. Finalmente chega-se ao principal objetivo do capitalismo, independentemente do motivo, as pessoas estão trabalhando e enriquecendo alguns. A classe dominante cada vez mais atuante e a dominada com a falsa impressão de que são bem pagos por aquilo que oferecem.

Assim como comentado através da elucidação dos conceitos, a educação é mais uma via para que o capital atinja seus objetivos. Os moldes tomados por ela, referindo-se a educação brasileira, deixa cada vez maior a margem entre uma classe e outra, educando alguns para comandar e outros para serem comandados. E assim segue o falso discurso de que na sociedade precisa-se de todos os tipos de trabalhadores, nem ao mesmo entendendo que cada vez mais esse sistema se mantém e enraíza, impossibilitando que se aja diferente do que o sistema comanda.

Reconhece-se também a suma importância que a educação teria para modificar este cenário, e que ela sim, assim como coloca Saviani, deveria ter sua função não somente voltada para a mudança, mas que cada um conseguisse perceber o seu papel, tornando-se ativo e como diz Gramsci, um intelectual orgânico dentro da sua classe, ou seja das funções que desenvolve na sociedade. Esse é o objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica, ou a educação para classe trabalhadora, em que se considera a trajetória histórica e o sujeito não é visto descontextualizado do

ambiente em que pertence, mas sim como um ator que pode e deve exercer seus direitos e deveres, e mais do que isso, saber que eles existem, sendo crítico em seus posicionamentos.

Por outro lado não se pode ser ingênuo e acreditar que apenas a opção por determinada corrente ou pensamento pedagógico, é suficiente para resolver a complexidade e os problemas presentes no contexto educacional brasileiro. Mas, é sabido também, que o pensar criticamente sobre o contexto político-educacional no qual se está inserido, com respaldo na perspectiva dialética e histórica podem possibilitar a mudança. A mudança é aquela compreendida como atividade humana e prática social transformadora. (NASCIMENTO; SILVA, 2015, p. 35).

A educação deveria ser considerada instrumento para as transformações sociais já que o homem é um ser que aprende e essa aprendizagem se dá não somente no meio escolar, mas todos os dias de sua vida através de suas experiências. Mais do que uma forma de “alienar”, como acontece, já que aprendemos o que queremos que aprendamos, a escola ou o espaço de aprendizagem seria um ótimo espaço para além da disseminação de conhecimentos, mas como um espaço de socialização, pertencimento e reconhecimento do importante papel que cada um pode exercer dentro da sua classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre os conceitos apresentados possibilitou a visualização de como os autores percebem a importância que o trabalho possui para a existência humana e a necessidade de se pensar numa educação que permita ir além dos conhecimentos, mas como um instrumento de transformação social.

A educação para os trabalhadores, ou a Pedagogia Histórico-Crítica foi pensada como uma possibilidade de prática pedagógica que atinja essa classe, no intuito de que cada pessoa pode significar um agente de mudança e reconhecer o seu papel na sociedade. Mais do que uma educação elitizada, incoerente com a realidade, essa se preocupa em preparar as pessoas para a inevitável luta de classes, definição dada por Marx.

Utilizar Marx e Saviani no debate proposto proporcionou o entendimento de conceitos elaborados por eles, bem como o complemento destes. Ao mesmo tempo, foi de grande valia a explanação sobre o tema levantado pois possibilitou ainda que fosse possível fazer relação com o problema do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação.

A educação deve e tem todo o poder de levar o homem a pensar seu papel no ambiente que está inserida, somente garantindo isso que sua função estaria realmente sendo cumprida. Se isso não ocorrer, ela funcionará como instrumento de reprodução reforçando desigualdade e exclusão, não contribuindo para desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Angela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Políticas educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Desafios para objetivação da Pedagogia Histórico- Crítica na prática escolar. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 113-135, jan./abr. 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.

MARX, Karl. **Manuscritos**: economia y filosofia. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MOURA, Gedeão Mendonça de. **O conceito marxiano de trabalho**. 2012. 44 p. Monografia (Graduação em Filosofia)—Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. SILVA, Rosiani Machado da. Teoria e educação pela ótica marxista. **ANALECTA**, Guarapuava, v. 14, n. 1 p. 21-35, jan./jun. 2015.

PADILHA, Lucia Mara de Lima. Resenha do livro: Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 417-422, set. 2012.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção polemicas do nosso tempo), 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo M. A educação científica sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. Belo Horizonte: Autores Associados, 2011.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Silmara Terezinha Freitas

Universidade do Oeste de Santa Catarina
silmarafisica@gmail.com

Eixo temático 1: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

Este artigo tem por objetivo examinar finalidades do ensino médio a partir de suas complexas relações com a atual estrutura econômico-social capitalista, de modo a destacar a complexidade da relação entre o ensino médio e a educação profissional, notadamente a dualidade entre formação específica e formação geral. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa documental, compreendendo publicações de entidades representativas da área da Educação e legislação educacional recente relacionada ao ensino médio e à educação profissional, a qual denota uma tendência cíclica no Brasil. Conclui tecendo considerações sobre o futuro do ensino médio e da educação técnica profissional brasileira, realçando o perigo de um retrocesso, sobretudo no que tange às perspectivas de uma formação humana emancipatória.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Ensino médio. Capitalismo. Emancipação humana.

INTRODUÇÃO

Historicamente a função formativa esteve sempre subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade.

Um assunto recorrente nas discussões educacionais travadas atualmente na sociedade, na escola e também na política é a reforma do ensino médio e da educação técnica profissional.

Um estudo feito por Ciavatta e Ramos (2005) sobre o ensino médio integrado à educação profissional, partiu do pressuposto que as notícias reproduzem não só o pensamento hegemônico do governo e dos empresários, como também o senso comum da sociedade, que enfatiza a importância da educação profissional para as necessidades do mercado e dos alunos.

A Educação Profissional e Tecnológica brasileira passou por uma série de reformas ao longo de sua história, mas permanece marcada pela dualidade entre uma formação propedêutica e humanística mais geral, voltada para os filhos da elite e preparatória para o ingresso no ensino superior, e uma formação instrumental, de caráter fortemente técnico operativo, voltada para os filhos dos trabalhadores e preocupada com as necessidades imediatas do mercado

de trabalho. Este dualismo decorre de uma sociedade marcada por séculos de escravismo e pela discriminação do trabalho manual (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005).

Atenta a esse cenário, o objetivo desse estudo é examinar finalidades do ensino médio a partir de suas complexas relações com a atual estrutura econômico-social capitalista, de modo a destacar a complexidade da relação entre o ensino médio e a educação profissional, notadamente a dualidade entre formação específica e formação geral. Na primeira parte do artigo são abordados a legislação e demais atos normativos relativos a educação profissional técnica de nível médio vigente a partir dos anos de 1990. Aqui também reside o propósito de destacar como o processo educativo que começa na sociedade é mediado na escola, mas que está é submetida às demandas capitalistas. A esse respeito, cabe referir as bases econômico-pedagógicas apresentadas por Saviani (2007), que tratam do neotecnicismo vigente e dão mostras de que a educação tecnológica tem se identificado historicamente com a redução da educação às finalidades técnicas e produtivas. A segunda parte adentra a questões relativas à situação atual do ensino médio e perspectivas futuras. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

O HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO E ATOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO A PARTIR DOS ANOS 90

A Educação Profissional e Tecnológica é compreendida como modalidade de ensino no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitou desde 1988 e foi aprovada em dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), foi quando o ensino médio foi separado do ensino técnico profissional, e através inicialmente do PL 1603/96, que se transformou no Decreto nº 2.208/97 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB e da Portaria nº 646 de 14 de maio de 1997 que muda a concepção das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica.

Na opinião de alguns educadores, o capítulo da LDB que dispunha sobre a educação profissional talvez tenha sido um dos mais difíceis de ser trabalhado durante a fase de elaboração da lei, seja pelas polêmicas que persistiam sobre o tema, seja pela diversidade de iniciativas apresentadas e, conseqüentemente, pela diversidade de interesses que envolviam a temática. O fato é que o texto final desse capítulo foi considerado um dos mais frágeis da lei, justamente por ter deixado várias possibilidades de interpretação.

[...] a perspectiva da educação continuada e permanente, podendo ser oferecido de maneira articulada com a rede de ensino, convencionalmente chamada de regular. É quando a lei deixa um espaço para aprofundar o debate e a busca de regulamentação que possa contribuir para a superação de fragmentações e segmentações historicamente existentes na educação brasileira. (PEREIRA, 1997).

Esse capítulo, segundo Saviani (1997), “[...] parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades.” O autor afirma que essa indefinição não aconteceu ao acaso, e, portanto, questiona se a responsabilidade será da União, dos Estados, dos Municípios ou da iniciativa privada. A formação profissional ficaria a cargo de qual Ministério? Estas questões levantadas por Saviani mostram mais uma vez que o interesse do Governo era de que ficasse assim mesmo, inconclusivo.

Para Saviani (1997), “[...] esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades.” O autor afirma que essa indefinição não aconteceu ao acaso, e, portanto, questiona se a responsabilidade será da União, dos Estados, dos Municípios ou da iniciativa privada. A formação profissional ficaria a cargo de qual Ministério? Estas questões levantadas por Saviani mostram mais uma vez que o interesse do Governo era de que ficasse assim mesmo, inconclusivo.

Concretamente, a Lei nº 9.394/96 inaugurou um conjunto de reformas atingindo o ensino médio e, ao mesmo tempo, colocando-o como etapa final da educação básica, conforme consta no art. 35 (BRASIL, 1996). Além disso, implementou uma nova modalidade de educação para o trabalho, prevista no art. 42, com a formação de trabalhadores por meio de cursos desvinculados de níveis de ensino (BRASIL, 1996), o que atesta a influência das transformações do mundo do trabalho sobre a LDB, tornando-a flexível (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016).

Conforme referido, o art. 42 da referida lei deixou lacunas para a flexibilização na formação e deu bases para a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou a referida lei no que se refere à organização da educação profissional (BRASIL, 1997). Dessa forma, o art. 36 da LDB foi negligenciado, limitando-se apenas ao ensino de caráter concomitante ou subsequente, como alternativas únicas na articulação profissional aos níveis de escolaridade, conforme consta no próprio Decreto nº 2.208/1997 (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016).

Trata-se de dizer que o Decreto restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET. Inviabilizava-se, justamente e não por acaso, como sinaliza Saviani (2003), os espaços onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana (FRIGOTTO, 2007).

Dentre as lutas travadas no âmbito da EPT está sua integração à educação básica, desautorizada pelo Decreto nº 2.208/97, este que foi posteriormente revogado e substituído pelo Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

O Decreto 5.154/2004 é fruto de uma progressiva discussão sobre o tema, que teve início em 2003, porém mantidas as contradições e disputas tanto políticas, quanto teóricas. Desta forma, o decreto permitiu que a EPT pudesse ser ofertada de três formas: integrada à educação básica, pautada em currículo e matrícula únicos; concomitante à educação básica, compreendendo dois currículos diferentes; e subsequente, para aqueles que já concluíram a educação básica (BRASIL, 2004).

Na leitura de Frigotto, Ramos e Ciavatta (2011), um conjunto de acontecimentos foi significativo para compreender as reformas do Ensino Médio, principalmente a consolidação do Decreto nº 5.154/2004. Vale lembrar que o decreto é resultado das lutas da sociedade civil em defesa da educação pública de qualidade, até mesmo de alguns intelectuais e entidades de campos opostos, na tentativa de propor a ampliação do Ensino Médio e combater a dualidade que, historicamente, marcou essa etapa de ensino (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016).

No entanto, o movimento de educadores e a pressão para a promulgação de outro decreto não se consubstanciaram na superação da dualidade existente no Ensino Médio. Essa dualidade foi reforçada com o novo decreto, embora ele tenha recuperado a oferta de educação de nível médio integrado, com a articulação da educação profissional ao sistema de ensino (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016).

Em 2005, o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).¹ Dispõe sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como sobre a educação técnica de nível médio.

Segundo Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), o Proeja tratou-se de uma formação mínima aos setores tradicionalmente excluídos da educação regular. O atendimento às demandas por qualificação por parte de uma população jovem e adulta de baixa escolaridade deu-se por uma rede de cursos de curta duração, dissociados da educação básica.

Neste mesmo ano surge o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Voltado para a mesma população, também mediante a concessão de bolsas, o programa busca integrar ensino fundamental, qualificação

¹ Revogado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que dispõe sobre o mesmo Programa.

profissional e ação comunitária. O que caracteriza ambos os programas é a falta de integração com outras políticas, tais como a inserção profissional e a melhoria de renda das famílias (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2005).

Por sua vez, a Lei nº 11.741 de 2008 altera dispositivos da Lei nº 9.394/96 com a intenção de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Ainda em 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, que, ao ser implantada, teve um impacto imediato no que diz respeito à concepção da formação técnica e tecnológica no Brasil, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). O objetivo foi ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e propiciar a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior (BRASIL, 2008).

Em 2011 foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), e, conforme indica o art. 2º, da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que o instituiu, tratou-se de uma nova reforma na educação profissional. O programa é financiado pela União e tem como finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011). De acordo com Ministério da Educação, entre os anos de 2011 a 2014, o Pronatec movimentou bilhões de reais ofertando cerca de 8,1 milhões de matrículas em cursos de Ensino Profissional Técnico de Nível Médio e de Formação Inicial e Continuada (FIC). A oferta do Pronatec limita-se a um público prioritário, sendo destinado a estudantes do ensino médio da rede pública e famílias de baixa renda contempladas por programas federais de transferência de renda (BRASIL, 2011).

De maneira crítica, podemos constatar que o Pronatec gerou disputa pelo setor privado da educação por uma parte desses recursos, adquirindo forma privatista, uma política pública que perdeu o foco de ser uma oportunidade aos sujeitos sociais ao direito à educação de qualidade (GOMES, 2016). Percebe-se que com este público sendo prioridade, há evidências claras da intencionalidade da burguesia em oferecer uma educação fragmentada e flexível, apenas com a intenção de formar trabalhadores (GOMES, 2016).

Cabe ressaltar que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estão vinculados à Secretaria de Educação Tecnológica (Setec) do MEC e fazem parte da rede de educação profissional pública no Brasil, estando ligados às mudanças no sistema produtivo ao longo do tempo, especialmente com a industrialização do Brasil.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Segundo Tonet (2005), a emancipação humana deve ser vista como o objetivo maior da educação, embora isso não seja correspondido com o que vemos na prática. Para o autor, na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna.

Na contramão dessa perspectiva podemos referir a reforma do ensino médio, proposta pela Medida Provisória nº 746/2016, e mais recentemente transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com vistas à instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A lei dispõe sobre o que seria um novo modelo do ensino médio, que prevê alterações na estrutura curricular e carga horária, de modo que, segundo sua lógica, possibilitem e estimulem a formação profissional técnica.

Dentre as mudanças, uma de grande impacto é a flexibilização da carga horária. O texto da Medida Provisória nº 746/2016 (hoje transformada em lei) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece o cumprimento de um período de horas em comum, que não poderá ser superior a 1800 horas do total da carga

horária do ensino médio, organizadas a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Já as horas restantes, poderão “ser compostas por itinerários formativos ou de atuação profissional”.

Quanto à formação técnica o governo defende que:

A formação técnica e profissional será mais uma alternativa para o aluno. Hoje, se o jovem quiser cursar uma formação técnica de nível médio, ele precisa cursar 2400 horas do ensino médio regular e mais 1200 horas do técnico. O novo ensino médio permitirá que o jovem opte por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular desde que ele continue cursando Português e Matemática até o final. E, ao final dos três anos, ele terá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico. (BRASIL, 2017).

Já especialistas em educação, como professores e pesquisadores, entidades representativas, como a ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, por exemplo, ressaltam a contradição na aplicação de uma reforma que exige grandes investimentos, como equipamentos, laboratórios, espaços de trabalho adequados, visto que não há estrutura nem física nem profissionais, principalmente docentes, para tal mudança, pois as escolas técnicas exigem altos investimentos estruturais para uma formação de qualidade.

Outro aspecto presente na lei diz respeito à inclusão, no rol de profissionais da educação escolar básica, de que dispõe o art. 61 da LDB, de profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

Esses pontos da Lei, entre outros, dão mostras de que não é a busca por qualidade que está à frente da iniciativa, mas sim a diminuição dos custos da educação, também evidenciada pela flexibilidade e autonomia conferida aos Estados para administrarem a redução desses custos (ISOPPO, 2017). Vê-se que, ao invés de combater as más práticas na educação, a política amparada por essa Lei permite e amplia as desigualdades regionais no que diz respeito à qualidade educacional do ensino médio no Brasil, o que também repercutirá nas diferenças socioeconômicas entre os estados (ISOPPO, 2017).

Resta admitir que uma educação igualitária para o desenvolvimento integral do indivíduo e a busca por parâmetros definidos nacionalmente, aspectos do Plano Nacional de Educação (PNE), resultam destituídos, com tendência ao aprofundamento dos problemas já existentes e uma distinção ainda maior entre a educação de ricos e pobres. No entendimento de Motta e Frigotto (2017), a Lei nº 13.415/17 estampa contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo autoritário, fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador.

De um lado o MEC, que argumenta sobre a necessidade da reforma do ensino médio para acelerar o crescimento econômico, sendo a educação profissional um fator importante para essa retomada, cabendo uma modernização do currículo do ensino médio, hoje sobrecarregado, de modo que a sua flexibilização produza sujeitos mais bem formados e preparados para o mercado de trabalho. De outro lado, estudiosos das políticas educacionais afirmam que as medidas inutilizam o ensino médio como etapa final da educação básica, afronta a Constituição e anula a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em suma, vemos que a atual legislação incidente sobre o Ensino Médio pode configurar um elo com o passado. A velha dualidade educacional que na prática atendia as demandas de inclusão e exclusão de uma sociedade dividida e desigual, que a duras penas foi combatida na vigência das reformas da década de 1990, volta a contribuir para a manutenção da dura desigualdade social brasileira, com a qual apenas a burguesia é beneficiada (BRANCO, 2006).

Desta forma, o processo educativo que começa na sociedade, e é mediado na escola, está submetido às demandas da lógica capitalista e o está acontecendo com todas essas alterações nas leis, a prática educativa cada

vez mais reflete a intensificação da relação indivíduo e mercado, um comportamento institucional (embasado em leis) que impõe uma nova regulação social, a qual aumenta ainda mais as desigualdades de classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 1990 ocorre a ampliação de vagas em cursos de qualificação profissional no Brasil. Contudo, o que tem sido ampliada é uma proposta formativa para o trabalho simples, meramente para atender as demandas do mercado (da burguesia), sem socialização do conhecimento científico, tecnológico, filosófico e cultural para a maior parcela da classe trabalhadora.

Do Decreto nº 2.208/97 à Lei nº 13.415/2017 fica evidente a hegemonia do sistema privado, o que demonstra o quanto o Estado é subsumido ao capital, tornado a educação um campo de disputas e segundo diferentes interesses. Fica evidente, também, que quanto mais a formação se aproxima dos interesses e necessidades do mercado, mais se distancia, por conseguinte, dá uma perspectiva de formação integral do homem, cidadão e trabalhador.

Os autores referenciados neste estudo são unânimes em afirmar que a qualificação profissional é caminho para a emancipação humana, e que, da forma historicamente se apresentou e novamente se coloca na pauta das políticas públicas, vai da direção oposta à deste caminho, ou seja, rumo à alienação, visto que o que se presencia é uma educação para o “trabalho produtivo”, sem precaução alguma quanto ao sentido do trabalho ontológico enquanto práxis para a formação integral do sujeito como cidadão.

No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e a formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores (CIAVATTA, 2011).

Ainda é cedo para afirmar, contudo as análises preliminares dos impactos da Lei nº 13.415/2017 preocupam por suas consequências sobre o futuro da etapa final da educação básica no Brasil. A fragmentação introduzida por essa reforma compromete os avanços duramente alcançados nas últimas décadas para essa etapa da educação. Por isso, se o que nos espera adiante é um futuro educacional incerto, entendemos que mesmo tempo nos reserva a convocação para novas resistências e lutas para seguir apostando na alteração das relações sociais que produzem a desigualdade social.

Contudo, os desdobramentos críticos no embate teórico e político nos marcos legais de tal reforma, apresenta-se como uma “democracia” de corte formal e restrita que como a própria ANPED divulgou recentemente em um manifesto chamado de “ O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do ensino médio: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado”, promovem ainda mais as desigualdades tanto educacionais quanto sociais em nosso país, e se isso não fosse o bastante, neste cenário de incertezas do futuro da educação, seguimos um rumo contrário à democratização do ensino público de qualidade, e nas palavras da ANPED, os efeitos dessa ação do governo atual, distanciam a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social (ANPED, 2018).

Todavia, o futuro do ensino médio e da educação técnica profissional brasileira permanece incerto e infelizmente cada vez mais ameaçado, onde o perigo de um retrocesso está cada vez mais evidente, sobretudo no que tange às perspectivas de uma formação humana emancipatória, pois o que se apresenta no momento é a mercantilização do ensino de acordo com os interesses e demandas do capitalismo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do ensino médio**: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado. 20 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/o-desmonte-da-escola-publica-e-os-efeitos-da-reforma-do-ensino-medio-exclusao-precarizacao>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRANCO, Rodrigo Castelo. **A “questão social” na origem do capitalismo**: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels. 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/historia/dissertacao/rodrigo_castelo.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio 2017**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO – MST, Escola Nacional Florestan Fernandes, mar. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 22 mar. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico* controvertido. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, 2009.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **O que podemos dizer sobre o Pronatec?** 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_9576_pronatec_ana-valeska>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ISOPPO, Keity Kristiny Vieira. **Novo ensino médio:** Uma análise crítica. 2017. Disponível em: <<https://marciogedri.wixsite.com/geoeconomica/single-post/2017/05/01/novo-ensino-m%C3%89dio-uma-an%C3%81lise-cr%C3%8dtica>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida; FARACO, Carlos Alberto; SANTOS, Carlos Henrique dos. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Christiani Bortoloto; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli; ALMEIDA, Shiderlene Vieira. **O Ensino Médio:** trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, Florianópolis, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 646 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 1005, de 10 de setembro de 1997. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017).** *Educ. Soc.*, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, Maria. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, p. 27-41, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Priscila Juliana da; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Os institutos federais no Brasil: Da educação à formação de professores.** 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23512_12121.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí, 2005.

ENSINO DE ANTROPOLOGIA E A HUMANIZAÇÃO ANTROPOLÓGICA: OS DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS NOS ESTUDOS DAS DIFERENÇAS CULTURAIS

Ivan Penteadó Dourado¹
Universidade de Passo Fundo
ivandourado@upf.br

Teoria e Prática Educativa
Comunicação Oral

Resumo

O presente artigo, por meio de uma revisão bibliográfica recuperamos um conjunto de saberes selecionados como conhecimentos básicos-introductorios, identificados como fundamentais para a formação humana de qualquer sujeito social. Reconhecendo que, compreender as diferenças culturais por meio de um olhar acadêmico, permite a qualquer pessoa a possibilidade de realizar um afastamento gradual de posturas opinativas da ordem do senso comum simplificador e envolver-se com pensamento complexo e percepção profunda da realidade cultural e, assim, se humanizar. O resultado esperado do presente trabalho é uma proposta de texto acessível e didático, objetivando ampliar o poder de formação intelectual dos não iniciados na vida acadêmica e científica das Ciências Humanas.

Palavras-chave: Humanização. Antropologia. Cultura. Natureza.

INTRODUÇÃO

Falar de cultura não constitui uma atitude intelectual simples. Essa afirmação é compartilhada por apenas uma pequena parcela da população e, também, por uma porção restrita de pessoas que ingressam e convivem no espaço universitário brasileiro. Sabemos que existem áreas do conhecimento que não possuem acesso ao entendimento complexo do fazer científico, em se tratando especificamente da sensibilidade do conhecimento metodológico envolvido nas pesquisas e teorias que produzem dados relativos às realidades sociais, culturais e políticas. Assim, é preciso reconhecer que não basta entrar no espaço acadêmico, para ter, por um passe de mágica, a aquisição de todo o conhecimento científico disponível em sua formação intelectual. Existem cursos e áreas acadêmicas que possuem maior ou menor potencial de problematizar e complexificar a percepção sobre a diversidade cultural. As áreas que possuem menor potencial, em grande medida, tendem a manter a simplificação opinativa, reproduzindo percepções muito parecidas com as existentes fora do espaço acadêmico, inclusive no interior das salas de aula, mantendo

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo, mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

opiniões superficiais e limitadas frente a diversidade cultural, já que seu foco está voltado a outros temas e campos do conhecimento².

Em grande medida, a opinião que todos nós portamos, advém de influências das nossas experiências com pessoas em espaços de convívio comuns (casas, ruas, bares, filas, transporte público, redes sociais, etc.) que, em grande medida, não possuem e nem precisam possuir base teórica ou sustentação científica. Assim, as opiniões circulantes tendem a simplificar os elementos que compõem a diversidade cultural existente. Por esses e outros motivos, as disciplinas isoladas de Sociologia, Antropologia, Política, Ética e Filosofia, nas escolas e universidades acabam sendo fundamentais para modificar essas e outras lacunas formativas. Opinião e entendimento científico precisam ser diferenciados. Em especial, no contexto brasileiro universitário, as disciplinas isoladas de Sociologia que objetivam dar conta das questões culturais como parte fundamental da formação superior. É sobre esse compromisso, que o presente artigo se estrutura.

Quando falamos de formação universitária, estamos falando de uma formação que seja capaz de universalizar o acesso ao conhecimento científico já produzido pela humanidade. Ela não se resume a uma formação voltada apenas para atuação profissional no mercado de trabalho, mas uma formação intelectual mais ampla para a vida e, principalmente, voltada a formação e a produção de novos conhecimentos científicos.

No Brasil, o número de pessoas que ingressam no Ensino Superior tem atingido patamares crescentes. Se acompanharmos os números de matrículas nos últimos vinte anos no Brasil, veremos que no ano de 1991 tínhamos aproximadamente 1.565.056 milhão de estudantes matriculados no Ensino Superior. Quinze anos depois esse número cresceu, chegando a 4.880.381 milhões no ano de 2006 (INEP, 2009). Talvez nosso melhor resultado histórico tenha ocorrido no ano de 2014, quando chegamos a um total de 7.305.977 milhões de estudantes matriculados no Ensino Superior (INEP, 2014). Porém, esse número representou, neste último período, uma parcela de apenas 17% dos Jovens de 17 a 24 anos com acesso ao Ensino Superior no Brasil. Em uma população de mais de 200 milhões de pessoas, 7 milhões representa uma parcela ainda muito reduzida de acesso a este tipo de formação.

Tendo por base a realidade brasileira, é preciso reconhecer que existem “mundos” completamente diferentes de percepção da realidade cultural. De forma introdutória, podemos falar em dois grandes “mundos” de percepção. Eles serão colocados em pares de oposição, para radicalizar a discussão no sentido etimológico do termo, ou seja, buscar as raízes de ambos, para introduzir um debate que virá a seguir, discorrendo sobre a capacidade de ampliação da percepção das diferenças culturais como forma de humanização. Retomaremos posteriormente esse ponto, para avançar nesta discussão que aqui chamaremos metaforicamente de *dois mundos da percepção*.

Existiria um “mundo” de percepção, que está disponível de maneira praticamente obrigatória e universal para toda a população. Para a ampla maioria, este será o único “mundo” que poderá acessar em sua trajetória formativa, ou seja, o mundo de quem possui apenas opiniões para entender a realidade cultural. Chamaremos ele de “mundo da opinião”. Quem habita esse “mundo”, não possui consciência de como e porque ele se constitui, mas em grande medida, o sujeito formou-se nele pelo simples contato cotidiano com amigos e familiares, com pessoas próximas, onde

² Esse ponto vale para qualquer área do conhecimento científico. Todas as áreas fazem opções em se especializar e delimitar o tamanho do seu campo de conhecimento. Por exemplo, um Engenheiro Civil, possui a necessidade fundamental em sua formação, de ter um maior aprofundamento nos conhecimentos matemáticos e físicos (maior número de disciplinas destas áreas, por exemplo) que se forem comparados a um curso de Arquitetura. Por outro lado, a Arquitetura possui conhecimentos do campo das artes e do design, que os Engenheiros Civis pouco se aproximam. Essas particularidades de aprofundamentos e/ou distanciamentos existentes em todos os cursos e áreas do conhecimento científico, que nos permitem realizar tal discussão, tratando especificamente a aproximação ou distanciamento em relação às diferenças culturais. Essa discussão não busca hierarquizar áreas melhores ou piores, mas identificar a existência de distanciamentos relativos a conhecimentos fundamentais para a humanização.

o aprendizado se deu de forma informal, através da aceitação ou reprodução de opiniões de outras pessoas mais velhas ou mais influentes que não necessitaram de nenhuma base teórica e metodológica para falar da cultura.

Neste “mundo da opinião”, as pessoas que nele habitam, tendem a acreditar que falar da realidade cultural constituiu algo fácil e extremamente simples. Para quem opina sobre as diferenças culturais, por exemplo, basta parecer lógico, acionando exemplos isolados que confirmem percepções também isoladas e, por isso, superficiais, para que a opinião possa ser apresentada como verdade pessoal. Para quem habita esse “mundo”, qualquer tentativa de demonstrar os pontos fracos da percepção do outro é tida pelo defensor da opinião como um desrespeito ou até ofensa, já que as pessoas passam a acreditar que as opiniões que possuem (reproduzem) são parte de sua identidade pessoal. Para defender essas “verdades”, as pessoas reagem a qualquer problematização utilizando credenciais que julgam suficientes, ou seja, ter vivido alguma experiência específica (aconteceu comigo, vi com meus próprios olhos, morei por lá, etc.), por ser mais velho e “vivido”, ou mesmo alegando ter visto na televisão, internet ou, mais recentemente nas redes sociais, algo relacionado ao tema, que o legitima para falar sobre as diferenças culturais como possuidor de uma espécie de “notório saber”. Quem vive este “mundo” da opinião, se acostumou ao longo da vida a debater opinião e passa a acreditar que sua opinião é tão verdadeira que precisa mostrar e convencer os demais de sua validade. Mas cabe ressaltar, quem habita esse “mundo”, não escolheu, não teve oportunidade de conhecer outros “mundos”, apenas se acostumou com a vida neste tipo de mentalidade opinativa.

Por outro lado, existe um mundo completamente diferente, mais complexo, que demanda maior profundidade nos estudos e um compromisso ético com a produção de interpretações sobre a realidade, que chamaremos de “mundo acadêmico”. Essas interpretações precisam ter por base dados confiáveis, produzidos com métodos científicos sustentados por teorias, validados cientificamente. Esse “mundo” é habitado, infelizmente, por uma minoria da população brasileira. Integrantes de uma pequena elite intelectual que pouco dialoga com o “mundo da opinião”, mas se dedicam a aprofundar suas percepções da realidade. Neste “mundo acadêmico” complexo de percepção, somos convidados a estudar muito antes de falar sobre a cultura e as diferenças culturais. Quando somos acionados a falar, não deveríamos projetar nossa opinião pessoal, mas realizar interpretações mediadas por teorias e conceitos academicamente produzidos e estudados pela ciência. Assim, neste mundo, a realidade não existe em si, ela é percebida de uma forma mais profunda e complexa, interpretada por meio de um olhar acadêmico e científico. Não existe uma verdade, as percepções são sempre negociadas com base nos métodos e teorias existentes, que são escolhidas conscientemente pelo analista social. Infelizmente, uma parcela significativa de pessoas que entram neste segundo “mundo”, o mundo acadêmico, esquecem do princípio da humildade e passam a se sentir superiores, deslegitimando qualquer contato com outros “mundos” fora do pensamento acadêmico da sua área. Porém, este último ponto, é visto como uma limitação que precisa ser evitada, a já tradicionalmente conhecida arrogância acadêmica, ou, segundo Boaventura de Sousa Santos, em sua obra intitulada *Um discurso sobre as ciências (1987)*, chamada de uma “postura arrogante”³ (SANTOS, 1987).

O presente artigo objetiva oferecer um texto acadêmico, voltado aos não especialistas ou não iniciados na área de antropologia, proporcionando um diálogo introdutório e didático academicamente sustentado para quem deseja se aproximar gradativamente da complexidade do pensamento científico, aqui ilustrado como “mundo acadêmico”. Assim, a seguinte problemática-guia da nossa discussão será: *Quais os elementos introdutórios*

³ Em linhas gerais, a postura arrogante apresenta uma crença na existência legítima que hierarquiza e diferencia o saber popular (inferior) e o saber erudito (superior), reforçando a distância entre o que se estuda e pensa no ambiente acadêmico e o que se vive fora dos muros universitários, sendo tradicionalmente considerado o primeiro como mais importante que o segundo (SANTOS, 1987). Essa postura parece ser sustentada neste primeiro momento, mas será mais profundamente explicada na sequência do presente texto.

existentes no conhecimento científico da antropologia, que poderiam ser resgatados objetivando a humanização das percepções relativas às diferenças culturais? Ou, em outras palavras, o texto consiste em um convite para aqueles que vivem, até então, confortáveis no “mundo” da opinião, a reconhecer os limites deste e, principalmente, se sentirem provocados a buscar caminhos de construção de percepções mais profundas, complexas e sensíveis frente ao entendimento das diferenças culturais. Entendemos que esse processo não os tornará seres superiores, mas diferentes. Assim, convidamos o (a) leitor(a) a adentrar este novo espaço de reflexão e percepção, sentir-se parte integrante deste, deixando de se sentir confortável no “mundo da opinião”, e compreendendo o caminho que a formação intelectual percorre em busca da humanização da consciência.

A DIFERENÇA ENTRE A NATUREZA E A CULTURA

Para começar a apresentar ao leitor o processo que a própria cultura nos provoca, se faz necessário tornar consciente a tendência de naturalizarmos comportamentos culturais em nosso cotidiano. O próprio uso da palavra “natural” é, normalmente, acionada de forma equivocada. Quando alguém afirma que é natural, por exemplo, um gaúcho beber chimarrão, uma mulher limpar a casa para a sua família ou mesmo do homem trair sua parceira, na realidade, estamos querendo dizer que isso é comum dentro de uma cultura ou culturas específicas. A palavra “natural” não surge nestas falas por erro linguístico, mas orientadas por uma forte tendência em acreditar que esses comportamentos são praticados com tamanha recorrência, que a melhor ou única explicação para a sua recorrência seriam as forças naturais que o determinam. Como muitos afirmam, de maneira ingênua, “isso está no meu DNA” ou “tenho isso no sangue”. Lembrando que, para quem vive no “mundo da opinião”, estas falas e posturas são tidas como verdadeiras e, quem as professa, na maioria das vezes, não está aberto a repensá-las em um primeiro momento.

Se a busca for por um termo que poderíamos utilizar para uma fala mais precisa, ao invés do termo “natural”, seria o uso do termo “comum” ou “normal”, no sentido de norma⁵, de regras culturais que são seguidas muitas vezes sem grandes questionamentos. Em grande medida, seguimos as normas culturais, já que desde cedo somos educados e muitas vezes obrigados a seguir, sem questionar, um conjunto de comportamentos, fazendo com que, gradativamente, passamos a crer que estes sejam naturais e inquestionáveis. Não existe uma grande razão que explicaria o motivo que leva um gaúcho a beber chimarrão e não um simples chá, por exemplo. Ou, explicar os motivos que levam as mulheres a ensinarem a próxima geração de meninas que a limpeza da casa é uma tarefa ou, em muitos casos, uma obrigação “de mulher”. Ou mesmo que os homens sentiriam um desejo incontrolável de traírem suas parceiras e que, as mulheres, por alguma crença mágica não teriam esse mesmo desejo. Em grande medida, essas

⁴ Utilizo aqui a definição de humanização, inspirada na construção de Hannah Arendt com base em sua obra *A Condição Humana* (2007). Em linhas gerais, a condição humana supera as concepções anteriores que acreditavam na idéia de natureza humana. Onde a bondade e a maldade estariam inscritos na natureza dos sujeitos, seja pelo nascimento, hereditariedade ou influência social. Uma concepção simplista de “cidadão de bem”, por exemplo, advém dos mesmos princípios que alicerçam a ideia de natureza humana. Como se fosse possível diferenciar que é totalmente bom ou totalmente mal. Na concepção de *Condição Humana*, os sujeitos humanos terão possibilidades de se tornarem humanos pelo pensamento e pela razão, se for proporcionado a eles essas condições. Segundo Arendt, “Para evitar erros de interpretação: a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo que se assemelhe à natureza humana. Pois nem aquelas que discutimos neste livro nem as que deixamos de mencionar, como o pensamento e a razão, e nem mesmo a mais meticulosa enumeração de todas elas, constituem características essenciais da existência humana no sentido de que, sem elas, essa existência deixaria de ser humana.” (ARENDE, 2007, p. 18).

⁵ Norma e lei são elementos diferentes. Em uma cultura, pode existir uma norma de vestimenta, sem que esta esteja descrita em lei. E existem leis escritas que não viram norma. As culturas formam normas de comportamento, se estas virarão lei, depende de um conjunto de fatores políticos e sociais, que não seria aqui o caso de aprofundar. Para nossa compreensão, normas e leis, são elementos distintos que podem ou não estar conectados.

normas seguidas não são naturais e sim culturais, ou seja, foram aprendidas e reproduzidas, não nascem com as pessoas, elas aprendem a segui-las quando estas estão vigentes em uma dada cultura e são oferecidas aos indivíduos em seu convívio com os demais. A cultura tradicionalista, a cultura machista, são exemplos que poderiam explicar essas atitudes anteriormente listadas. Elas seriam características constituidoras de algumas culturas, e assim, nos ajudariam a estudar essas diferenças de forma mais profunda, reconhecendo esses traços culturais como processo de ensino, aprendizagem e reprodução de comportamentos.

Para deixar essa discussão ainda mais interessante, apresentamos em forma de problema, o desdobramento da nossa questão inicial, ou seja: *Quais seriam as fronteiras existentes entre a natureza e a cultura no interior do comportamento humano? Quais comportamentos humanos são naturais e quais são culturalmente construídos?* Reconhecemos que essa discussão poderia originar uma tese original de doutorado em antropologia, mas, como afirmei anteriormente, esse texto constituiu uma introdução ao tema. Sendo assim, passamos agora a explicar de uma maneira didática, quais seriam os elementos naturais e culturais no interior do comportamento humano.

Para descobrir os elementos contidos na nossa natureza, existiria uma pergunta muito simples: Quais necessidades humanas são independentes da nossa vontade ou aprendizado? Ou, em outras palavras, quais necessidades são inatas na conduta humana? Para tanto, poderíamos listar aqui algumas mais óbvias, tais como sentir fome, sede, sono, necessidade de respirar, defecar, urinar, locomover, comunicar e, para ficar apenas nas questões de menor complexidade, podemos inserir também a necessidade de fazer sexo. São necessidades humanas vitais. Apenas para lembrar, o desejo sexual é diferente da reprodução. A tradição cristã combinou o sexo com reprodução, juntamente com a culpa e como um dos comportamentos ligados ao pecado, dentro de um único pacote de entendimento. Mas que, superando os limites da crença, o desejo sexual que sentimos trata-se de uma pulsão sexual, a reprodução poderia ser uma das consequências naturais do ato sexual, sendo assim, são questões diversas e que precisam ser entendidas separadamente. A reprodução não constitui uma necessidade natural, mas uma consequência natural do próprio sexo. Não é por acaso que em diversas correntes religiosas, a supressão do sexo na vida dos sujeitos, é considerado um ato de provação ou devoção, sem que isso os conduza a morte, sendo portanto, passíveis de controle por diferentes doutrinas.

As necessidades humanas são, portanto, universais. Essa característica carrega um elemento comum da própria espécie humana. Todos os nascidos como seres humanos, terão essas necessidades inscritas em suas características biológicas, muitas delas chamadas de necessidades fisiológicas. A natureza está no ser humano, o que precisa ficar claro aqui é que não somos seres determinados pela natureza, a natureza possui importância sim, mas ela não determina a conduta humana.

Se alçarmos um voo um pouco mais alto em relação ao nível de abstração desta discussão, poderíamos dizer que, neste caso, a natureza contida na conduta humana, possuiria características que a transformariam numa categoria de entendimento. Assim, a *natureza*, entendida no comportamento humano, poderia ser descrita como categoria, na qual compreende: *todo o comportamento que é universal, imutável e inato, ou seja, constituem um conjunto de necessidades que não podem ser modificadas, que todo o ser humano tende a nascer com elas ou desenvolve-las, querendo o não.* O ser humano pode até passar a negar uma ou mais destas, por exemplo, o sexo, como assim o fazem padres católicos e monges budistas, ou mesmo negar a fome, como algumas práticas religiosas procedem em seus jejuns. Porém, em todos esses casos, as necessidades se fazem presentes naturalmente como necessidades humanas, negá-las não as fará desaparecer. Assim, teríamos a nossa primeira categoria sociológica, ou seja, *natureza*.

Já a cultura, necessita de uma forma de explicação diferente. Se tentássemos listar todos os comportamentos culturais que possuímos e passássemos a listar da mesma forma com que procedemos ao falar da natureza,

acabaríamos listando uma infinidade de práticas culturais, tais como: Tomar banho, escovar os dentes, comer na mesa, usar óculos, ler palavras e números, vestir roupas, pentear os cabelos, falar uma língua específica e etc, que acabaria mostrando-se uma estratégia pouco produtora de nossa parte, já que são praticamente infinitas.

Para fins mais didáticos, poderíamos construir um caminho mais objetivo, seria a proposta de um quadro estrutural de oposições. Na primeira coluna, recuperando as necessidades naturais em forma de lista, será possível fazer emergir questões capazes de demonstrar o papel e a importância da cultura, no exato momento em que se passa a descobrir a emergência da cultura, por meio de perguntas que serão listadas na segunda coluna, ilustradas no seguinte quadro:

Quadro 1 – Natureza e Cultura

NATUREZA (já explicado anteriormente)	CULTURA
Fome	Como comemos? Quando comemos? Onde comemos? O que comemos? Por que comemos?
Sede	Como bebemos? Quando bebemos? Onde bebemos? O que bebemos? Por que bebemos?
Sono	Como dormimos? Quando dormimos? Onde dormimos? Com o que dormimos? Por que dormimos?
Sexo	Como fazemos sexo? Quando fazemos sexo? Onde fazemos sexo? Com o que fazemos sexo? Por que fazemos sexo?
Urinar	...
...	...

Fonte: os autores.

Creio que não seja necessário apresentar o quadro completo, até porque se espera que o leitor não só entenda a lógica apresentada, mas seja capaz inclusive de estruturar sozinho o mesmo de forma mais completa. A questão mais importante neste quadro seria compreender que toda a tentativa de responder às necessidades humanas, quando encontramos seres humanos vivendo em grupos, se faz pelo caminho da cultura. Nascermos com fome, mas será a cultura do grupo que será o conteúdo pelo qual a geração anterior irá nos ensinar a comer, a definir o que comemos e o que não comemos seguindo critérios aprendidos também na geração anterior pela cultura vigente. Os momentos e os motivos que comemos algum alimento e não outros, muitas vezes guiados pela tradição cultural. O leitor poderia alegar que come pelo único motivo de ter fome, o que seria uma enorme simplificação. Comemos por fome sim, mas também por educação, para emagrecer ou para engordar, comemos para dormir e para acordar, para nos sentir felizes, comemos algum alimento para nos curar da tristeza ou afogar mágoas e tantos outros motivos culturais que nos conduzem ao alimento, que ilustram a capacidade do alimento não apenas para alimentar o corpo, mas dar sentido a vida permeados pela cultura. A gastronomia, arriscamos dizer, talvez seja a porta de acesso mais fácil e surpreendente de qualquer cultura humana.

A manifestação da cultura, pode se dizer assim, se faz no momento em que construímos critérios compartilhados para satisfazer nossas necessidades e passamos a ensinar a próxima geração dentro destes mesmos critérios. Por isso, como veremos adiante, quando desejamos estudar e entender as diversas culturas existentes, fazemos perguntas sobre as necessidades dos sujeitos, observamos seu cotidiano e buscamos entender essas ações dentro do contexto cultural em que foram elaboradas e reproduzidas. No exato momento em que as perguntas são respondidas, partes de uma cultura se revelam. Quando perguntamos para um nativo pertencente a uma cultura diferente da nossa, por exemplo, os motivos que os fazem comer um certo alimento (um inseto, por exemplo), quando este responde e compartilha os motivos, estará sempre recuperando sua própria memória cultural para compartilhar

o significado deste alimento ou ação. Mesmo que se acredite que o gosto (uma construção permeada pela cultura) seja algo pessoal e individual (em grande medida, ele não é). No momento em que provamos algo, isso só é possível pois aquele alimento está disponível em nossa cultura, eu tenho acesso a ele e o mesmo é considerado não só por mim como um alimento, fazendo com que a construção do gosto seja culturalmente construído e reproduzido. Além disso, os alimentos são experimentados em contextos que envolvem pessoas, emoções e contextos. Você pode odiar fígado de galinha, mas se foi lhe dado a experimentar em uma data festiva, que envolve ganha do presente e muita alegria, o fígado pode ganhar outros sentidos para além do sabor do alimento.

Uma questão bastante comum se se põe agora é: Onde podemos encontrar a cultura humana? Ela é tangível, ou seja, pode ser tocada? Muitas vezes adentramos em um museu e lá estão expostos símbolos culturais preservados, isso nos passa a ideia de que vasos antigos, ossos ou pontas de flexas são as formas principais da manifestação da cultura. Na antropologia, por exemplo, a ideia de cultura é muito mais alargada e complexa, entende-se que "a cultura (está localizada) na mente e no coração dos homens"⁶ (GEERTZ, 2008, p. 8). O que torna a cultura humana algo muito mais complexo.

Porém, cabe aprofundar ainda mais nosso quadro. Na realidade, não estamos limitados a responder com cultura apenas às necessidades naturais. Passamos também a criar necessidades culturais, que darão origem a outras necessidades culturais. Como exemplo, a necessidade cultural do celular, que vai muito além da simples necessidade de se comunicar, criou recentemente outras necessidades também culturais, tal como ter energia elétrica e tomadas disponíveis para carregar os aparelhos, ou mesmo, a necessidade de ter um sinal de Internet com velocidade mínima para o celular ganhar maior poder de comunicação. Assim, não apenas respondemos às necessidades naturais com cultura, como a cultura é também criadora de novas necessidades que serão satisfeitas com novas criações culturais, como um processo criativo infinito, tornando assim as construções culturais um todo complexo e articulado de necessidades e sentidos.

Se trouxermos a definição de cultura para um patamar de categoria, poderíamos dizer que *cultura é tudo aquilo que é resultado de uma criação humana, particular de cada local, grupo ou território, com sentidos compartilhados entre os que são considerados o "nós" da cultura, os "meus" que são diferente dos outros, o "eles". As culturas podem ser modificadas, pois são criações humanas e estas precisam ser aprendidas para serem reproduzidas pela próxima geração, sem isso, elas fatalmente desapareceriam.* Assim, temos agora uma definição de cultura como categoria acadêmica.

Assim, teríamos um caminho simples mas promissor para iniciar nosso entendimento sobre como compreender as diferenças culturais. Mais precisamente neste momento, as fronteiras existentes entre as categorias de *natureza* e *cultura* podem ser introduzidas como categorias de entendimento acadêmico diametralmente diferentes, que impediriam o leitor de voltar a confundir estas de maneira ingênua. Segundo afirma o filósofo Confúcio, quatro séculos antes de Cristo, antes mesmo de qualquer pesquisa antropológica e de grandes viagens e navegações, afirmou um princípio muito à frente do seu tempo, onde "a natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados." (LARAIA, 2001, p. 10).

Assim, compreender que todos possuem cultura, mas o que vai diferenciar cada ser humano é o acesso a certos conhecimentos culturais disponíveis ou não em sua cultura. O que não varia, são as necessidades humanas naturais, que são universais e inscritas na natureza biológica dos seres.

⁶ Leia-se seres-humanos. No período em que foi escrita essa frase por Ward Goodenough, falar em homem era entendido como sinônimo para humanidade.

CONCLUSÃO

Talvez um dos pontos iniciais que apresentamos no presente texto, possa ser agora retomado e aprofundado. Logo no início da nossa discussão, apresentamos uma distinção que chamamos de “dois mundos de percepção”. A oposição simples entre o “mundo da opinião” e o “mundo acadêmico” não pode ser assim mantido. Sabemos que a humanização não passa necessariamente pela aquisição de conhecimento científico e muito menos constitui conteúdo mais propício para tal finalidade.

Sem dúvida é possível que alguém que viaja muito, que tenha a oportunidade de viver em diferentes países ou culturas por períodos longos de tempo, tenha uma formação mais humanizada que algum acadêmico que memoriza conhecimentos teóricos ou resultados de pesquisas que ele selecionou, para ganhar debates e se mostrar erudito para seus pares. Ou mesmo alguém que viveu a miséria e a fome pode ser muito mais sensível às suas mazelas e consequências do que alguém que estudou livros que pesquisam sobre o assunto e não entenda o nível da sua complexidade existencial.

Além disso, é necessário lembrar que não existe uma linha física e fixa que nos permita afirmar que alguém conseguiu sair completamente do “mundo da opinião” e passou a estar com sua percepção e consciência completamente formada pelo “mundo acadêmico”. O que ocorre, na realidade, são movimentos de consciência, onde o sujeito precisa reconhecer os limites do “mundo da opinião”, e trilhar seu próprio caminho cotidiano de refletir sobre a realidade, utilizando o máximo de critérios humanos, científicos e de alto nível de complexidade e aprofundamento sobre como pensa o mundo que o cerca. Isso poderá ao longo de sua estratégia formativa, o distanciar cada vez mais do “mundo da opinião” aproximando-o do “mundo acadêmico” em alguns momentos e em outros, ele poderá buscar outras formas mais ricas e interessantes de se humanizar.

A Antropologia reflete, no jogo de seus movimentos, conjuntos de idéias, conceitos, métodos e técnicas que, na tensão do relacionamento entre o “eu” e o “outro”, procuram a relativização como possibilidade de conhecimento. O ser da sociedade do “eu” e os da sociedade do “outro” devem estar mais perto do espelho onde as diferenças se olham como escolha, esperança e generosidade. Devem estar, também, mais longe das hierarquias que se traduzem em formas de dominação. Enfim, o etnocentrismo é exorcizado. O mundo no qual a Antropologia pensa se torna complexo e relativo. Chegamos ao ponto de voltar dessa viagem. A ida ao “outro” se faz alternativa para o “eu”. O plano onde as diferenças se encontram, onde o “eu” e o “outro” se podem olhar como iguais, onde a comparação se traduz num enriquecimento de possibilidades existenciais, é o plano mais amplo e profundo de um humanismo do qual o etnocentrismo se ausenta. Este, acredito, é o plano para onde a Antropologia encaminha nosso pensamento. (ROCHA, 1988, p. 37).

Reconhecendo essas questões, poderíamos dizer que o “mundo acadêmico”, em primeiro lugar, não é nem melhor e nem pior que outros conhecimentos disponíveis, ou que ele seja mais ou menos humanizador que outras experiências disponíveis. O que podemos afirmar é que entre todas as potencialidades que o conhecimento antropológico e científico possui, a humanização é uma delas. E o presente texto procurou apresentar os potenciais humanizadores recuperados e dialogados com autores de textos introdutórios. Imagine o leitor, o potencial que esse mesmo desafio não resultaria, se o desafio proposto fosse recuperar o potencial de humanização presente nos textos e autores clássicos da antropologia? Mas isso é um outro desafio.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Forense Universitária, 2007.

LARAIA, Roque de Barros, **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>><http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

MERCIER, Paul. **História da antropologia**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

WHITE, Leslie. The Symbol: The Origin and Basis of Humans Behavior. In: MORBEL, Lennings Smith (Org.). **Readings of Anthropology**. Nova York: McGraw-Hill, 1970.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 1987.

ENTRE A CRUZ E A COROA: UMA MÁCULA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA NOS PRIMEIROS ANOS DA COLONIZAÇÃO DO BRASIL

Lucas Morais Da Silva

Universidade do Oeste de Santa Catarina
lucas-195@hotmail.com

Simone Aparecida Radavelli

simonerad@hotmail.com
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar as motivações que levaram Portugal a se lançar nas expedições além-mar, bem como trazer um retrato de como era o Brasil, encontrado pelos portugueses no período do descobrimento. Além disso, espera-se apresentar um cenário do modo de vida, de produção e educação indígena nos primeiros anos da colonização e o que foi feito através da educação jesuítica oferecida para este povo. O presente estudo constitui-se em uma pesquisa social e qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa foram exploração, análise e tratamento do material documental. Os principais resultados encontrados ao final desta pesquisa consistem em reconhecer que a influência sofrida na formação do sujeito afeta diretamente o modo como este participará da formação do seu próprio povo e de outros povos.

Palavras-chave: Expansão Marítima. Colonização. Educação Jesuítica. Índios Brasileiros.

INTRODUÇÃO

A crise europeia motivada pela peste que afetou intensamente Portugal no fim da Idade Média, a crise governamental, cujos sucessores não agradavam a maioria no império português que fragilizou a monarquia e a economia; o país que já não conseguia acompanhar o desenvolvimento comercial das nações vizinhas; e, a situação demográfica do país constituíram-se em elementos que obrigaram Portugal a fortalecer a empreitada pela conquista das terras de além mar.

Enquanto países como a Inglaterra já vislumbravam a manufatura, Portugal continuava aquém no que se refere às benfeitorias dos bens de consumo de que o país necessitava e, visionava angariar nas terras a conquistar a matéria prima de que necessitava a fim de comercializar com outros países.

Nesta jornada, o Brasil é tomado e colonizado por Portugal. A colonização teve apoio ideológico e religioso da congregação jesuíta que foi trazida pelos portugueses com objetivo de catequizar os índios que aqui viviam de

modo a atenderem aos interesses e comandos dos portugueses que passariam a viver aqui a serviço do rei, cultivando e produzindo nas terras da nova colônia a fim de prover para a coroa.

A pesquisa a seguir apresentada constitui-se em uma pesquisa social e qualitativa. Segundo Minayo (2016, p. 12), “o objeto das ciências sociais é *histórico*. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras”, contudo, “todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços em comum dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações.” (MINAYO, 2016, p. 12-13). A pesquisa qualitativa por sua vez, “responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2016, p. 20).

Desta forma, buscou-se traçar um retrospecto das motivações portuguesas à colonização do Brasil e de como se deu a educação dos índios que aqui viviam haja vista suas condições de vida serem díspares das condições de vida europeias, considerando-se relatos dos colonizadores, bem como buscar reconhecer a concepção de infância e de educação existente entre os jesuítas e indígenas no primeiro século da colonização, como essas condições afetaram a rotina indígena através da educação proposta pelos jesuítas, ademais, estabelecer qual era o modo de produção existente no Brasil na chegada dos colonizadores e como isso interferiu no processo de colonização durante o primeiro século.

DA EXPANSÃO ULTRAMARINA A COLONIZAÇÃO DO BRASIL

A partir do século XIII, os portugueses iniciam sua aventura ao mar, e é possível sim caracterizar aventura, haja vista o despreparo que se lançaram, agora literalmente, pois Portugal abre caminho sem um propósito inicial definido.

Nesse interim, Portugal e toda Europa passa a enfrentar a escassez de alimentos, gerada por intempéries, e um grande número de mortes causadas pela peste. Contudo, carente de instrumentos práticos para a manutenção da empresa marítima e com uma organização militar que trazia ainda características medievais, pois que controlada pelos fidalgos que primavam por técnicas bélicas já “ultrapassadas” para o seu tempo (SABEH, 2009), Portugal então busca aliados para expandir os horizontes e superar a crise, agora sim, com propósitos comerciais.

Para Antônio Sérgio (apud TAVARES 2002, p. 23):

Os descobrimentos do século XV foram uma façanha de gente metódica, dotada de clara inteligência política, de visão lúcida, muito precisa, dos escopos práticos a que tendia, e do estudo minucioso dos meios adequados a tais escopos: em suma, um vasto plano de conjunto, capacidades raras de organização: nada que se assemelhe ao aventurismo inconsciente com que a pintaram, depois, os românticos celticistas do século XIX.

Ensaando-se o fim da Idade Média e tendo início da Idade Moderna e com o desenvolvimento da atividade mercantil e marítima, surge na Europa uma nova classe social: a burguesia, contudo, no cenário de além mar, Portugal ainda traz resquícios de um sistema de produção feudal, “ao passo que as outras nações desenvolviam as suas indústrias, enviando-nos os seus produtos mais perfeitos e mais baratos, Portugal saía apenas da sua fase agrícola e pouco mais podia mandar em troca das manufaturas e dos artigos de luxo do que os produtos da terra.” (SODRÉ, 1979, p. 48-49).

Nesta caminhada, em uma das empreitadas às Índias, os Portugueses, em um desvio de rota chegam ao Brasil e em tradução de carta escrita por Pero Vaz de Caminha é possível a disparidade cultural de ambos os povos:

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. **Acerca disso são de grande inocência.** (CAMINHA, 1500, p. 3-4, grifo nosso).

Perceba-se que há uma preocupação em descrever a inocência dos nativos. Sobre a alimentação, deram-lhes ali de comer: “pão e peixe cozido, confeitos, farteis, mel, figos passados. Não quiseram comer daquilo quase nada; e se provavam alguma coisa, logo a lançavam fora. Trouxeram-lhes vinho em uma taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram dele nada, nem quiseram mais.” (CAMINHA, 1500, p. 4). Bastará que até aqui, **como quer que se lhes em alguma parte amansassem**, logo de uma mão para outra se esquivavam, como pardais do cevadouro. Ninguém não lhes ousa falar de riço para não se esquivarem mais. E tudo se passa como eles querem — **para os bem amansarmos** (CAMINHA, 1500, p. 9, grifo nosso). É desejosa a concórdia entre cativos e exploradores, contudo a que se questionar se esta anistia está atrelada a domesticação que se verá nos anos que seguem a colonização.

No que diz respeito às moradias aqui encontradas, Caminha (1500, p. 10, grifo nosso) descreve:

E eram de madeira, e das ilhargas de tábuas, e cobertas de palha, de razoável altura; e todas de um só espaço, sem repartição alguma, tinham de dentro muitos esteios; e de esteio a esteio uma rede atada com cabos em cada esteio, altas, em que dormiam. E de baixo, para se aquecerem, faziam seus fogos. E tinha cada casa duas portas pequenas, uma numa extremidade, e outra na oposta. E diziam que em cada casa se recolhiam trinta ou quarenta pessoas, e que assim os encontraram; e que lhes deram de comer dos alimentos que tinham, a saber muito inhame, e outras sementes que na terra dá, que eles comem. E como se fazia tarde fizeram-nos logo todos tornar; e **não quiseram que lá ficasse nenhum.**

Embora, amistosos, os nativos mantiveram-se receosos ao contato inicial dos exploradores, mesmo Caminha (1500) tendo descrito da hospitalidade em trazer água potável, em banhar-se, participar das missas, há certa precaução em manter imaculada a aldeia.

Mesmo interessado pelas novas terras “descobertas”, com o objetivo de colonizar e tirar dali as matérias-primas para comercializar, não é só o problema gerado pela distância entre o Brasil e Portugal que o Estado luso teria a enfrentar. Objetivando produzir seu próprio bem de troca: as especiarias, os portugueses necessitavam mão de obra, contudo,

o indígena não conhecia a atividade agrícola como o colonizador a encarava. A terra servia para caçar ou para plantar e colher o suficiente ao consumo da comunidade. Não estava em condições de aceitar a escravidão, de encarar o trabalho como o colonizador desejava, e como teve de impor. Aqui se verifica como o traço diferenciador das estruturas sociais, dos regimes de produção, não está no que se produz, mas como se produz. O modo de produção diverso está no fundo do antagonismo entre o indígena e o colonizador. Daí a dificuldade, em alguns casos a impossibilidade, de servir aquele como mão-de-obra fornecendo o trabalho, na empresa da colonização. (SODRÉ, 1979, p. 69-70).

Sodré (1979, p. 70) destaca que, no que diz respeito ao trabalho colonial, há três aspectos importantes a considerar:

- a exigência de um investimento inicial exclui da colonização os elementos produtores mais avançados da época em Portugal, — exclui os artesãos e camponeses independentes;
- a necessidade de produzir para o mercado externo destrói a comunidade primitiva indígena, impedindo que evolua para uma forma social superior;

Percebendo a necessidade de **amansar** os nativos – alusão ao termo citado por Caminha (1500) em sua carta ao Rei, o primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega.¹ Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios. [...] Para atender a esse mandado, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhados pelas diversas regiões do território (SAVIANI, 2013, p. 25-26).

De acordo com Martins (2007, p. 24), foram três as missões jesuíticas vindas para o Brasil:

1. Em 1549, [...];
2. Em 1550, vindos na armada de Simão da Gama de Andrade, desembarcaram os padres Afonso Brás, Salvador Rodrigues, Francisco Pires e Manuel de Paiva;
3. Em 1553, vindos na armada do segundo governador, D. Duarte da Costa, desembarcaram em 13 de junho os padres Luís da Grã, Ambrósio Pires e Brás Lourenço, além dos irmãos João Gonçalves, Antônio Blazquez, Gregório Serrão e José de Anchieta.

Kist (2008, p. 26) acrescenta que em troca do serviço de conversão dos índios, “a coroa portuguesa comprometeu-se a sustentar os jesuítas no Brasil e pagava-lhes anualmente determinado soldo em dinheiro ou mantimentos.” Em decorrência disso, o jesuíta, no Brasil, além de membro de uma ordem religiosa, era um operário do rei português: como operário do rei, tinha a função de civilizar e catequizar índios; como jesuíta, era um “Guerreiro de Cristo”, com a missão de conquistar almas para o reino do Deus que anunciava. Para o pensamento da época, os dois papéis facilmente se complementavam.

A história dos jesuítas em Portugal tem início no ano de 1539, quando D. João III solicita a presença de alguns inicianos em seu reino, marcando o princípio de uma íntima e harmoniosa relação entre a Ordem de Santo Inácio e a dinastia de Avis. O projeto religioso traçado pelo rei buscava, através da consolidação da Companhia de Jesus nos domínios lusitanos, alcançar uma unificação religiosa capaz de dar sustentação à centralização política portuguesa. Para a manutenção dos jesuítas, D. João III se prontificava a dar todo o apoio material e financeiro necessário [...] (SANTOS, 2009, p. 22).

Conforme Tavares (2002, p. 94), outro aspecto que merece destaque quando se menciona a fundação da Companhia de Jesus é o fato dessa ordem religiosa ter-se formado na própria ação evangelizadora. Há que se considerar aqui que a educação que os jesuítas vieram oferecer no Brasil, embora confessional, trazia o sentimento de aluno que rondava a sociedade europeia no fim do século XV e início do século XVI. A escola e o colégio não eram para todos, na Idade Média,

eram reservados há um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e desse modo, separá-la da sociedade dos adultos. [...] Os traços comuns da Idade Média persistiram por longo tempo, até mesmo no interior do colégio, e, *a fortiori*, na camada não escolarizada da população. (ARIÈS, 1986, p. 166).

Ou ainda, pode-se concluir que, assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. “Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos

¹ Manuel da Nóbrega: Português. Veio ao Brasil já padre, com aproximadamente 32 anos e cinco de Companhia. Vinha como superior do grupo jesuíta que iniciava a missão no Brasil (KIST, 2009, p.110).

da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida." (ARIÈS, 1986, p. 168).

Desta forma, para os europeus, a colonização dos povos não priorizava a educação de crianças ou adultos, haja vista que:

Na sociedade Medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1986, p. 156).

Contudo, na educação jesuítica desenvolvida junto às coroas haja vista que "a expansão ultramarina europeia foi sido marcada pela forte aliança entre a Cruz e as Coroas, representada através da instituição da Patronagem real - *Padroado* em Portugal, e *Patronato* na Espanha" (SANTOS, 2009, p. 22) vai sendo construído um novo olhar sobre a educação da criança.

Segundo Sabeh (2009), os inacianos² procuravam persuadir principalmente os "principais da terra"³ e as crianças. Quanto aos primeiros, esperava-se que, num primeiro momento, abandonassem a poligamia e servissem de exemplo para os seus. Já as crianças, Nóbrega (idem) comentou que muitos pais ficavam contentes com o fato dos filhos serem educados pelos padres e, bem doutrinados e acostumados em virtude, seriam "firmes e constantes", diferentemente dos genitores. Assim, eram construídas casas para se ensinar as crianças, e em muitos momentos esse foi o meio mais indicado para melhor converter o "gentio".

Ainda, de acordo com Sabeh (2009), nas casas para os meninos⁴, além de evangelizar, os jesuítas esperavam formar alguns "Soldados de Cristo", e com os indiozinhos eram colocados os filhos dos portugueses que viviam no sertão com os indígenas. Algumas crianças auxiliavam os missionários ensinando a doutrina para os mais velhos da aldeia. Normalmente, essa tarefa era designada aos filhos dos indígenas, porque as crianças mestiças trabalhavam como "línguas" (intérpretes) e acompanhavam os padres nas empreitadas de entrada no sertão.

No que se refere às crianças indígenas, Melo (2011) relata que as crianças indígenas aprendiam a serem índios no cotidiano da tribo de forma prazerosa, nas atividades de pesca e caça realizadas com seus arcos e flechas, nos banhos de rio, nas aventuras em cima das árvores para apanhar frutos, nas lavouras e nos rituais, isto é, o lúdico no contexto indígena está intimamente relacionado ao aprendizado das práticas socioculturais de seu povo.

Aqui, o mundo da criança continua ligado ao mundo do adulto, contudo, Baldus (apud MELO, 2011, p. 8) reforça, em suas pesquisas, a intrínseca relação que ocorre na natureza para se divertir e ao mesmo tempo aprender, quando se trata de comunidades indígenas tradicionais. "Com isso, o mundo da criança está ligado com o mundo do adulto, apenas separado pelo viés da diversão, isto é, o lúdico influencia no aprendizado das regras sociais, que acontece de maneira não forçada e sim num contexto de naturalidade e simplicidade." (BALDUS apud MELO 2011, p. 8).

Para iniciar a pregação das coisas de Deus, e da Igreja, os inacianos precisavam, fundamentalmente, aprender a língua local. De acordo com Nóbrega (apud SABEH, 2009, p. 97), os missionários foram orientados a viver nas aldeias para aprendê-la e nela doutrinarem os indígenas, e o próprio padre já havia trabalhado "por tirar em sua

² Inacianos: alusão ao idealizador da Companhia de Jesus: Inácio de Loyola, acompanhado por um grupo de seguidores, todos desejosos por entregar a vida pela bandeira de Cristo e salvação de almas, fundada em 1540, pela bula Regimi Militantis Ecclesiae, editada pelo Papa Paulo III (KIST, 2009, p. 24).

³ Principais da terra: Nativos, índios (SABEH, 2009, p. 98).

⁴ O termo colégio, na documentação dessa época, é ambíguo, pois é empregado também para designar as confrarias de meninos criadas no Brasil (KIST, 2009, p. 47).

língua as orações e algumas práticas de Nosso Senhor e não posso achar língua que m'ó saiba dizer, porque são eles tão brutos que nem vocábulos têm.”

Inicialmente, essas aldeias eram escolhidas estrategicamente entre uma cidade (ou vila) e as tribos para que os padres pudessem socorrer tanto aos indígenas de outras aldeias quanto aos colonos. “Esses espaços de controle podem ser entendidos como uma espécie de ‘quartel general’ das atividades missionárias em cada capitania.” (SABEH, 2009, p. 114).

Sabeh (2009) destaca que ao percorrerem diversas regiões da Província de Santa Cruz, os missionários tinham o intuito de estabelecer um primeiro contato com os nativos para iniciarem as atividades evangelizadoras. Nesta empreitada puderam observar que algumas tribos eram temidas pelas armas e adornos que usavam no corpo: arcos, tacapes e pedaços de pau e pedra na boca e nariz à maneira de demônios, enquanto que outras viviam em concórdia e amor, dividiam seus alimentos, não juntavam riquezas materiais e, mais importante, não adoravam coisa alguma e nem conheciam Deus.

Segundo Sabeh (2009, p. 93), em seus escritos Nóbrega contou que era “a vingança e o ódio que nutriam que os movia à guerra, e não a avareza, como entre os europeus.”

Adone Agnolin (apud SABEH, 2009, p. 94-95), por seu lado, entende que “o principal entrave à conversão apontado pelos jesuítas era a ignorância dos “brasis”. Segundo o pesquisador (idem), a missão quinhentista⁵ fundamentava-se no preceito cristão da “profissão de fé”,⁶ ou seja, na crença de que é a fé que realiza o homem. A evangelização teve como ponto de partida a instrução, ou seja, a preparação para a conversão; e nesta preparação, os jesuítas tinham que se embrenhar na dimensão social dos nativos para transformá-la: identificar seus “maus costumes”, e corrigi-los, fazia da missão mais um projeto civilizador do que puramente evangelizador.

Serafim Leite (apud MARTINS, 2007, p. 26) esclarece que o fim principal do trabalho jesuíta no Brasil era a conversão de gentios, mas simultaneamente atender aos portugueses que aqui já estavam e aos que chegariam, “o fruto destas missões consiste em fazê-los de bárbaros, homens e de homens, cristãos e de cristãos, perseverantes na fé”.

De fato, na estratégia jesuíta, o trabalho junto às elites era central; ele tinha efeitos multiplicadores, abria as portas fundamentais da sociedade, é por meio dele que se garantiam à província os ganhos pelo viés das esmolas e das doações, e eventualmente recrutas de qualidades (CASTELNAU-L'ESTOILE apud MARTINS, 2007, p. 28).

Santos (2009, p. 18, grifo nosso) apresenta as palavras de Inácio de Loyola em sua famosa “carta de obediência” endereçada aos jesuítas de Coimbra, onde escreveu que:

[...] nós não podemos dizer que a obediência requer somente a execução do comando e o desejo de se sentir bem por causa disso, pois ela também requer que o julgamento veja as coisas à maneira que são ordenadas pelo Superior, desse modo [...], **o entendimento da pessoa pode ser melhor movido pela Vontade.**

⁵ Quinhentista: conhecido como “segunda escolástica”, responsável pela reinterpretação do pensamento de São Tomás de Aquino, o tomismo – que apresentava a fé como uma forma superior do conhecimento compatibilizada perfeitamente com a ideia aristotélica da razão – essencial na formação dos jesuítas, e que marcou sua ação pedagógica nos colégios da Companhia (TAVARES, 2002, p.95).

⁶ Profissão de fé: Nesta doutrina, a única forma de converter um indivíduo é transmitindo-lhe a “fé na fé”, porque, se se entende que a religião faz o homem, é a fé que produz o cristão.

E no decorrer da pesquisa, Santos (2009, grifo nosso) cita trecho de uma carta⁷ enviada à Simão Rodrigues, Superior da Companhia em Portugal, o primeiro Provincial do Brasil, onde o padre Manuel da Nóbrega, escreve:

O Governador [Tomé de Sousa] **nos mostra muita vontade**. Pero de Góes [donatário de Campos dos Goytacazes] **nos faz muitas charidades**. O Ouvidor Geral é muito virtuoso e ajuda-nos muito. Não fallo em Antonio Cardoso [provedor-mór da Fazenda], que é nosso pae. A todos mande Vossa Reverendissima os agradecimentos.

Veja-se aqui como a palavra vontade pode assumir condição de motivação aos afazeres dos jesuítas em seus propósitos oficiais no Brasil.

A partir de 1553, segundo Kist (2009), o trabalho jesuítico ficou mais intenso no Brasil: os operários jesuítas, na missão brasileira, eram incumbidos de adentrarem ao interior do Brasil atrás dos índios tupi para catequizá-los ou para convencê-los a migrar para o litoral e ali inserir-se nos aldeamentos existentes.

Em alguns casos, essas entradas foram apenas fruto do ardor missionário dos jesuítas e de seu desejo de propiciar a todos os índios o anúncio do evangelho. Em outros, era uma necessidade para a manutenção dos aldeamentos⁸ do litoral, pois o descimento dos índios do sertão era a única forma de abastecer de índios os aldeamentos do litoral, continuamente esvaziados por fugas, mortes e epidemias (KIST, 2009, p. 104).

Holler (2006), desta forma, reforça essa ideia, afirmando que a atuação dos jesuítas era ainda de grande interesse para a Coroa portuguesa, pois ocupavam e defendiam áreas disputadas entre Portugal e Espanha.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO apud NETO; MACIEL, 2008, p. 171).

Esta condição fez os jesuítas se tornarem, segundo Neto e Maciel (2008) uma poderosa e eficiente congregação religiosa, na medida em que seus princípios fundamentais, que eram a busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; e a valorização da aptidão pessoal de seus membros fossem postos como bases de sustentação do trabalho missionário.

DO EVANGELHO AO ADESTRAMENTO

Com a vinda dos jesuítas para o Brasil a cultura nativa sofreria profundas alterações, haja vista que estes foram o elemento adestrador do índio. O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização,

⁷ Cartas: Uma das diferenças entre a Companhia de Jesus e outras ordens é o volume de correspondência produzida desde sua criação até sua extinção, em 1773. Além do caráter documental, a correspondência jesuítica tinha um cunho didático e edificante, sobretudo ao descrever os sucessos da empreitada da Companhia nas missões distantes, e destinava-se a ser lida nos colégios e outros estabelecimentos (HOLLER, 2006, p. 10).

⁸ Aldeamento: Na descrição dos aldeamentos que segue, o termo Aldeia é sinônimo de aldeamento. É preciso, pois, estar atento, pois neste caso, "o termo aldeia carrega em si uma ambiguidade: ele designava as 'vilas' dos índios criadas por eles mesmos e é, também, empregado na documentação jesuítica para designar os povoados fundados com índios pelos jesuítas com o fim de melhor civilizá-los e catequizá-los; para evitar confusões, alguns autores tem preferido o termo aldeamento para designar os povoados criados pelos jesuítas das aldeias de criação não-jesuítica (KIST, 2009, p. 53).

mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função disseminar os interesses portugueses na colônia o que iria provocar mudanças radicais na cultura indígena brasileira. E segundo, o que se tem pesquisado, foi por meio da catequização que paulatinamente fundamentou um modelo próprio de educação que estas alterações foram forçadas.

Enquanto que Portugal, até o período do descobrimento,

vivera imerso na atmosfera medieval e ocupado com as intermináveis guerras santas contra os invasores mouriscos e guerras defensivas contra os espanhóis, começava apenas a despertar para a nova cultura da Renascença. Sem tradições educativas, o seu sistema escolar começava a esboçar-se mui vagamente apenas. O analfabetismo dominava não somente as massas populares e a pequena burguesia, mas se estendia até a alta nobreza e família real. Saber ler e escrever era privilégio de poucos, na maioria confinados à classe sacerdotal e à alta administração pública. (MATTOS apud NETO; MACIEL, 2008, p. 175).

A ordem dos Jesuítas, por sua vez,

não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados "exercícios espirituais", que exerceram enorme influência anímica e religiosa ente os adultos. Todavia pouco a pouco a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as atividades da Companhia. (LUZURIAGA apud NETO; MACIEL, 2008, p. 171).

Contudo, com a vinda para o Brasil e o objetivo de garantir a civilização⁹ da colônia, os jesuítas com seu projeto educacional, e os portugueses que vieram para a Colônia brasileira em busca de riquezas, tiveram papel fundamental na formação da estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade que estava sendo formada.

Segundo Neto e Maciel (2008), o trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em "homem civilizado", segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subsequente formação de uma "nova sociedade". Essa preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à "nova relação social" e ao "novo modo de produção". Desse modo, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo.

Tarefa, esta que não mostrou-se nada fácil, haja vista que o modo de vida do índio é de subsistência e o trabalho forçado antagonizava esta cultura.

Sendo assim, uma das estratégias adotadas por Manuel da Nóbrega (apud NETO; MACIEL, 2008, p. 176) na conversão dos gentios foi a construção de aldeias de catequização, que se situavam próximas das vilas e cidades portuguesas. Essas aldeias eram habitadas pelos padres jesuítas e pelos índios a serem convertidos e destinavam-se a atingir três objetivos:

⁹ Civilização: era um conceito, segundo Norbert Elias (apud SABEH, 2009, p. 95), que expressava a consciência que o Ocidente tinha de si mesmo, que os caracterizava e os orgulhava frente ao sentimento de superioridade em relação às sociedades antigas ou contemporâneas tidas como primitivas. Embora existissem diferentes concepções de "civilização" nas sociedades ocidentais (construídas a partir do sentimento nacionalista), o conceito expressava a diferença entre os povos e a tentativa de minimizar a desigualdade do "outro" a partir do estabelecimento do "dever ser" ocidental: imposição de costumes, comportamentos, moral, visão de mundo e religião que, uma vez assimiladas pelo "outro", aludiam a uma forma social considerada mais complexa e desenvolvida, cujo reflexo era sentido no sistema político, no nível de desenvolvimento tecnológico e de sua cultura científica.

- objetivo doutrinário – que visava ensinar a religião e a prática cristã aos índios;
- objetivo econômico – visava a instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira;
- objetivo político – visava a utilizar os índios convertidos contra os ataques dos índios selvagens e, também, dos inimigos externos.

Contudo as aldeias, produziram resultados positivos apenas inicialmente. Na medida em que os índios percebiam a coerção em que estavam sendo submetidos revoltavam-se e tornava-se problemas aos jesuítas. O que foi tornando esta relação cada vez mais hostil e de dominação clara.

CONCLUSÕES

A crise vivida na Europa no fim da Idade Média, com a queda do sistema feudal e por consequência, as condições políticas e econômicas que sustentavam a nação, a grande peste e as condições geográficas de Portugal foram elementos emergentes para provocar a nação a se superar. A classe de comerciantes favorecida pelos entrepostos de mercadorias embarcou junto com o Estado na conquista das terras além mar.

A partir da chegada dos portugueses no Brasil e da discussão de como estes poderiam usurpar as riquezas e matéria-prima natural ou produzida na nova colônia, haja vista a possibilidade da utilização da mão de obra existente in loco, Portugal forjou aliança com os jesuítas que embarcaram além-mar com o objetivo de civilizar povos indômitos levando-lhes ao alcance da palavra de Deus e em contrapartida a servidão ao senhorio.

Neste contexto, o primeiro momento de trabalho dos jesuítas no Brasil, conforme escritos, foi o de conhecer os gentios, ou seja, adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos. Esse trabalho se deu pela inserção dos jesuítas no mundo dos índios, envolvendo-se ao seu dia a dia, amansando-os, conhecendo-os e aos poucos inculcando seus ideais como corretos e únicos na vida destes povos a ponto de retirá-los de suas aldeias e adestrá-los aos trabalhos necessários a manutenção da colônia.

Sugere-se aprofundamento no que se refere ao modelo de estudo desenvolvido pelos jesuítas no Brasil, haja vista, a própria metrópole ser isenta de um modelo até a data do descobrimento, bem como buscar referências da criação e/ou futura existência de um modelo de educação em Portugal posterior a esta data.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A Carta**. Primeiro documento escrito da história do Brasil sendo, portanto, considerado o marco inicial da obra literária no país. Disponível em: <<http://www.elivros-gratis.net>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Tomé, o Apóstolo da América: Índios e Jesuítas em uma história de apropriações e ressignificações**. Dourados: Editora UFGD, 2009.

HOLLER, Marcos Tadeu. **Uma História de Cantares de Sion na Terra dos Brasis: A Música na Atuação Dos Jesuítas na América Portuguesa (1549-1759)**. 2006. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2006. v. 1. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

KIST, Luís. **Os Jesuítas no Começo do Brasil, Guiados pela Fé e Regidos pela Colônia**. 2008. Dissertação (Mestrado em História)—Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

MARTINS, Ivan Barbosa. **A Formação do Embu no Período Colonial: Intersecção Entre a Ação Evangelizadora dos Jesuítas no Âmbito da Política Colonial e as Decorrências Simbólicas e Culturais do Encontro de Missionários e Indígenas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MELO, Fabiana Caronera Malinverni. **Lúdico e Musicalização na Educação Infantil**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <revistas.ufpr.br/educar/article/view/12806>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PEIXOTO, Afrânio. **História do Brasil**. Fonte digital Digitalização da 2ª edição em papel Biblioteca do Espírito Moderno. Cia. Editora Nacional, 1944. Disponível em: <<http://www.elivros-gratis.net>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

SABEH, Luiz Antonio. **Colonização Salvífica: Os Jesuítas e a Coroa Portuguesa na Construção do Brasil (1549-1580)**. 2009. Dissertação (Mestrado em História)—Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

SANTOS, Breno Machado dos. **Os Jesuítas no Brasil dos Felipes: Encontros e Desencontros de uma Ordem Plural**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979. Disponível em: <objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/.../drg339988.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. **A Cristandade Insular: Jesuítas e Inquisidores em Goa (1540-1682)**. 2002. Tese (Doutorado em História)—Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

EQUIPES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Eliane Rosa

Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL)
elianerosa.consultoria@gmail.com

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão à ampliação da busca constante de apoio no que se refere à inclusão de alunos com necessidades especiais de aprendizagem na rede de ensino em todas as suas esferas de atendimento. As reuniões pedagógicas e formações nas redes de ensino se apresentam como uma das metodologias no compartilhamento deste tema principalmente no ambiente escolar. O trabalho em equipe como fortalecimento de todos os envolvidos, no encaminhamento de demandas que muitas vezes não são rotineiras e se mostram uma verdadeira incógnita em sua resolução, fortalecer os docentes, buscar apoio de uma rede externa, junto à família e comunidade escolar, contar com os órgãos competentes e se deixar abrir a novas experiências e desafios na educação especial e inclusiva.

Palavras-chave: Diferença. Equipe. Escola. Inclusão.

A GESTÃO DE EQUIPES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Quando falamos em inclusão são diversas as questões que se estabelecem em torno do assunto, a legislação é vasta e procura preencher todas as lacunas, mas no cotidiano das escolas em sua prática diária a legislação não se cumpre. Gestores, professores, colaboradores, famílias, alunos considerados de inclusão ou não, conhecem esta realidade, falta preparo dos profissionais em toda a estrutura escolar, as famílias buscam apoio na rede e muitas vezes não são atendidas, ficando a escola como único lugar em que ainda podem buscar algum auxílio.

Estarem preparados para esta realidade exige dos profissionais da educação muito mais que conhecimento teórico, é preciso contar com o apoio um do outro no dia a dia escolar, superar os desafios diários encontrando colaboração junto a todos os envolvidos. Mencionamos que "um cuidado a ser tomado é o de que o desejo de analisar e refletir sobre as práticas não assuma a dimensão de puro ativismo, o que acabaria por prejudicar a melhoria dos desempenhos individuais e organizacionais." (RIBEIRO, 2007, p. 37).

No trabalho em equipe o compartilhamento de conhecimentos, habilidades e atitudes na busca da melhor forma possível de tornar a inclusão acessível a todos, se sentir incluído desde o aluno até a direção, sendo parte de um todo realizando a partir das diferenças um trabalho coletivo e verdadeiramente inclusivo.

“A noção de outro ressalta que a diferença constitui a vida social, à medida que esta se efetiva através das dinâmicas das relações sociais. Assim sendo, a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito.” (VELHO; ALVITO, 1996, p. 10).

Precisamos perceber e sermos sensíveis ao que ocorre no dia a dia, de como o outro nos olha, porque é diante destas situações que nos constituímos.

EQUIPES NA EMPRESA CHAMADA ESCOLA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

A Lei em relação à inclusão escolar (LDB Lei nº 9394/96) também veio com este movimento de participação de luta pela igualdade de direitos a pessoa portadora de deficiência. Em 1994 a ONU faz publicar a Declaração de Salamanca, na Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca na Espanha, definindo-se princípios norteadores da Educação Inclusiva:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem própria; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns cuja pedagogia deve ser centralizada na criança; as escolas integradoras representam melhoria no ensino, garantem educação para todos e combatem a discriminação. (UNESCO, 1994, p. 1).

A proposta de construção de cidadania baseia-se num paradigma inclusivista, isto é, a crença de uma sociedade justa para todos os seus cidadãos, que vai para muito além dos muros das escolas, pois envolve todos os segmentos da sociedade que deve se modificar para receber todos os seus membros, aceitando as diferenças, convivendo com a diversidade humana. “À primeira vista pode parecer uma redundância pensar em educação inclusiva, uma vez que, pelo menos teoricamente, o sistema educacional deveria contemplar todos os cidadãos, sendo por tanto uma pratica de inclusão social por excelência.” (GHIRARDI apud SMED GRAVATAÍ, 2004, p. 32).

O modelo inclusivo, se efetivamente trabalhado é uma proposta de superação de atitudes e comportamentos de exclusão e discriminação, não só em relação às pessoas portadores de deficiência, mas a todas as minorias excluídas.

Segundo Sasaki (apud SMED GRAVATAÍ, 2004, p. 43), dentro da educação a deficiência tem sua historia marcada por quatro fases. A primeira, anterior ao século XX, foi da exclusão, eram considerados inválidos e inúteis. A segunda, do século XX, foi da segregação, eram mantidos em grandes instituições, fora do convívio social. A terceira, na década de 70, é da integração, eles passam a frequentar a escola regular e devem se adaptar a ela. Finalmente a quarta fase, na década de 80 é da inclusão que traz a necessidade de adaptar o sistema escolar às necessidades de seus usuários.

Precisamos acreditar que a inclusão é uma questão maior que a própria deficiência e esta posta para todos nós. Uma escola inclusiva deve abranger todos os alunos, independente de suas diferenças.

Estando preparada ou não a escola recebe estes alunos que necessitam um atendimento diferenciado, alguns conseguem garantir um monitor para acompanhá-lo durante as aulas ajudando o professor, mas na maioria dos casos o professor precisa dar conta de mais de um aluno com necessidades diferentes. Então como atender esses alunos de forma digna, com respeito as suas limitações, incluí-lo, ensiná-lo, garantindo-lhe um mínimo de aprendizado no ensino público e com qualidade.

São muitos os desafios, mas é preciso uma organização interna da escola, buscar junto ao seu quadro de pessoal elevar a qualidade no atendimento a esses alunos, não é uma tarefa fácil, mas se fosse não seria dada a outro segmento da sociedade que não fosse o da educação.

O Projeto Político Pedagógico precisa deixar claro este compromisso da instituição escolar, nortear seus objetivos e contemplar seus projetos e angústias apontando caminhos de colaboração junto a toda comunidade escolar.

O profissional docente que é quem estará ligado diretamente à relação de ensino-aprendizagem destes alunos inclusos e diferentes entre si, precisará se reinventar, inovar suas práticas e seguir alguns novos critérios pedagógicos, podemos relacionar entre eles:

Rede de apoio; Aprendizagem cooperativa; Trabalho em equipe.

Contar com uma rede de apoio, dentro e fora da escola com demais profissionais e voluntários para assegurar um amplo atendimento aos alunos que dele necessitem. Compartilhamento de aprendizagens dentro e fora do ambiente escolar, integrado entre todos os alunos, ampliando conhecimentos e atitudes junto à comunidade escolar.

No século XXI o aluno é um elemento essencial na elaboração do currículo, no final do século XX a sociedade apresenta-se mais complexa, global, interdependente, rica em informação, mais tecnológica e inclusiva. O mundo do trabalho vai requerer ainda mais habilidades de lidar com as informações e trabalhar com pessoas (pensamento de alto nível e adaptação), eternos aprendizes. A escola com colaboração entre pessoas, comunidade e alunos e os educadores compartilhando seus conhecimentos e suas responsabilidades na tomada de decisões com seus alunos e toda a equipe escolar, em um clima de respeito mútuo. Incluindo o desenvolvimento de valores, atitudes e caráter, ensinando com opções abrangentes e fluidas.

Uma pratica humanista, comunicativa, com informações e habilidades para resolver problemas, arranjos cooperativos no ensino, na defesa de direitos e na liderança de uma proposta inclusiva que englobe todos os envolvidos.

A criação de uma escola inclusiva, é uma escola onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados, envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido, criando oportunidades com uma adaptação sensível preservando as escolhas, flexibilizando os relacionamentos criando parceria entre os grupos aprendendo a assumir sua própria educação e suas próprias vidas. O objetivo da inclusão não é de apagar as diferenças, mas o de que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valide e valoriza sua individualidade.

Segundo Tassoni (apud LEITE, 2011, p. 28), o que se diz, como se diz, em que momento e por que – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por que – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos e desejos, afeta cada aluno.

O ato de ensinar precisa ser de grande cumplicidade entre todos os envolvidos no processo e principalmente o professor, desde o planejamento de suas decisões, suas interações na busca da compreensão de quem aprende.

Leite ressalta alguns aspectos a serem vislumbrados na pratica do cotidiano escolar:

Recursos humanos e materiais suficientes, estratégias de investimento na formação do professor e a existência de uma pratica pedagógica construída coletivamente na escola são algumas das condições fundamentais para se desenvolver uma ação pedagógica com objetivos e praticas comuns; além disso, deve-se também prever condições para que os professores exerçam a reflexão contínua sobre suas práticas em sala de aula. Assim, é possível que se vivenciem relações permeadas de sentimentos de justiça, cooperação, compreensão e valorização pessoal entre todos os membros e segmentos da instituição escolar (alunos, professores, coordenadores, diretores e funcionários). Deve-se acreditar que os esforços individuais podem frutificar as práticas coletivas, se conseguirem contagiar outras pessoas da comunidade escolar. Desse modo, promove-se uma ampliação das condições de interação vividas dentro da classe para um âmbito cada vez maior, em que as atitudes tornem possível a busca da realização de todos os envolvidos. (LEITE, 2011, p. 42).

Sabemos que mudanças são difíceis, mas não impossíveis, devemos buscar alternativas aos nossos impasses, confrontando problemas e soluções de forma coletiva, agregando todos ao redor de um objetivo comum, o processo poderá ser lento e até doloroso, mas precisamos acreditar que as realizações acontecerão sempre a partir do momento que o primeiro passo for dado.

APREENDENDO COM AS DIFERENÇAS PARA TRABALHAR EM EQUIPE

As mudanças aceleradas, a evolução tecnológica, a globalização, introduzem em nosso cotidiano uma complexidade sempre crescente a todas as instituições públicas ou privadas, onde a busca constante por melhores resultados se apresentam como um constante desafio, esses resultados não são somente no lucro monetário, mas também no capital intelectual dos membros dessas organizações.

No caso das escolas se tornam essenciais a valorização do potencial criativo e inovador de todos os colaboradores. O desenvolvimento de equipes autogerenciáveis, gestão de conflitos, ajudaram a desenvolver o potencial intelectual direta ou indiretamente.

A velocidade das mudanças no mundo moderno, que o sofisticado hoje já não será mais amanhã, a tecnologia, a internet, nos sobrecarrega de informações diariamente e essas mudanças aceleradas já chegaram a nossas escolas, nossos docentes precisam estar conectados e atualizados, dividindo informações e conhecimentos com colegas e principalmente com os alunos.

O trabalho em equipe como um diferencial nas relações do processo de ensino-aprendizagem, sabemos que ainda existem em nossas escolas o perfil do professor autoritário, dono da verdade típico da abordagem tradicional, porém se quisermos uma inclusão verdadeira em nossas escolas, iremos precisar de toda a ajuda disponível e isso requer humildade para pedir ajuda quando for preciso, Freire, nos diz:

Que uma prática pedagógica é democrática ou progressista, elas são criadas por nós, em nossa prática e somos coerentes com ela, algumas virtudes são referência tais como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança, abertura à justiça. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1996, p. 120-121).

Ter bom relacionamento com os colegas, saber ouvir, opinar e discutir idéias, são características de quem possui o talento de saber trabalhar em equipe. Quem está no mercado de trabalho já há algum tempo sabe que, ainda que surjam conflitos, duas cabeças pensam melhor do que uma. Mas quem nunca pensou que preferia trabalhar sozinho porque centralizando o trabalho em si "a coisa andaria melhor"?

Há uma explicação para esse receio em relação ao trabalho em equipe. Desde os tempos da escola, quando o professor mandava a turma se dividir em grupos para executar uma tarefa, os alunos aprendiam como é difícil lidar com ideias distintas e, muitas vezes, com a falta de comprometimento dos colegas.

Da escola para frente, uma sucessão de experiências ruins relacionadas ao tema trabalho em equipe é que podem causar restrições ao coletivo. Mesmo os seminários durante a faculdade e até o trabalho de conclusão de curso da graduação. O individualismo, por sua vez, está com os dias contados no atual mundo globalizado. Tanto é que consultores de carreira são taxativos: se você quiser sobreviver no meio corporativo terá de aprender a lidar e trabalhar com os outros.

O trabalho em equipe pode também ser descrito como um conjunto ou grupo de pessoas que se dedicam a realizar uma tarefa através do esforço coletivo. Mas e quando nem todos se esforçam? Seja no ambiente corporativo, acadêmico ou mesmo em pequenos projetos, é comum vermos problemas decorrentes deste tipo de postura.

A primeira coisa que precisamos saber para ter sucesso em uma organização que prioriza o coletivo é fazer uma distinção clara do que é trabalho em grupo e trabalho em equipe. Equipe quer dizer comprometimento. Trata-se de um grupo de pessoas com um objetivo comum que batalham por sua conquista e respeitam as características e competências individuais de cada um. Um não se sobrepõe ao outro. Trabalham em conjunto, aproveitam o que cada um tem a oferecer, ao contrário do que acontece em um grupo sem foco, sem objetivo.

Podemos acrescentar que o incentivo é um fator indispensável ao colaborador da instituição fazendo com que ele se sinta valorizado no seu próprio trabalho o que influirá positivamente na boa qualidade do seu desempenho. Este incentivo deve vir especialmente da chefia imediata (a quem cabe estimular o espírito de equipe), de modo que se promovam a melhoria dos processos humanos e a sua adequada utilização.

O autoconhecimento, o autodesenvolvimento e a liberação das potencialidades dependem de fatores, tais como:

- comunicação como forma de facilitar a realização do trabalho;
- incentivo à liderança como estratégia de percepção/descoberta de habilidades inatas;
- definição precisa dos papéis de cada um dos participantes nos diferentes grupos organizacionais com a definida caracterização de níveis e instancias de participação, e níveis de autonomia e autoridade;
- resolução de problemas e tomada de decisões;
- estabelecimento de normas explícitas de funcionamento do grupo, negociadas, compartilhadas e construídas com a participação de todos (respeitados os níveis e instancias de participação);
- estímulo à cooperação interpessoal;
- desenvolvimento de habilidades por meio de uma criteriosa seleção de atividades de treinamento. (RIBEIRO, 2007, p. 58-59).

Seja qual for a meta a ser atingida, o que mais se espera de uma equipe é o resultado. Para isso é preciso tempo para ajustar as diferenças individuais de cada um (postura, prontidão, percepção, relacionamento...). Essas diferenças bem administradas influenciam e muito na construção de uma boa atmosfera de equipe, de confiança e de compartilhamento, é conseguida por um árduo trabalho de liderança, capaz de conciliar os aspectos individuais dos profissionais com as expectativas da instituição e os por ela atendidos, com essa maturidade dentro da equipe é possível canalizar estas diferenças em prol do coletivo, aumentando conseqüentemente sua produtividade.

Pessoas e sistemas transformam a organização/escola em uma entidade social. Uma força de trabalho bem motivada compartilhando atitudes e valores adequados deixarão transparecer o seu comprometimento com a qualidade trabalhando em harmonia. Um planejamento das ações em conjunto agregará recursos, desenvolvimento elevando o potencial de atendimento às demandas institucionais.

Podemos seguir algumas estratégias, com base em Chiavenato (2004) que podem ajudar nessa trajetória:

DEFINIÇÃO DE METAS: SABER AONDE SE QUER CHEGAR.

Esse é um fator relevante em qualquer organização. As metas são importantes porque definem para a equipe o que se espera dela. As metas devem ser passíveis de serem atingidas, desafiadoras e acompanhadas periodicamente. Além disso, a própria equipe pode ser encarregada de encontrar soluções quando as coisas não vão bem. Para isso, também é importante incentivar a participação em encontros e reuniões, que podem ser bem rápidos

e constantes, por exemplo, 15 minutos no início do expediente ou da semana. Essa participação contribui para a motivação dos profissionais e para o compartilhamento de informações.

Praticar constantemente o “feedback”: uma palavra colocada de forma correta faz toda a diferença; comunicação é tudo.

O exercício do “feedback”, palavra que quer dizer “retorno” e que é a alma da comunicação organizacional. Não é fácil realizá-lo, tanto por quem emite, quanto por quem recebe, mas tudo é uma questão de treino e consciência. O importante é comunicar, de uma forma transparente e honesta, visando melhorias dos processos e das pessoas.

Reconhecimento: satisfação pessoal e profissional.

Reconhecer, premiar e investir os profissionais da instituição é também muito importante. Isso pode ser feito de várias formas: participação nos lucros ou resultados (verificar legislação), homenagens (colaborador do mês), apoio para participação em cursos de atualização e de desenvolvimento pessoal - e também em atitudes simples, como por exemplo, dar os parabéns quando algo tiver sido bem feito. O reconhecimento tem um forte significado, pois dá sentido de utilidade e valorização, aumenta a autoestima e também cria energias para que próximos desafios possam ser vencidos.

Liberdade para pedir ajuda: a importância da confiança.

Uma equipe plena consegue desenvolver um ambiente de confiança, no qual o resultado do conjunto de profissionais é maior do que a soma individual. Pedir ajuda significa a intenção de não errar, e a atenção dispensada por quem pode ajudar significa ensinamento e apoio. Esse efeito se multiplica e reflete-se em processos eficazes e cliente interno ou externo satisfeitos.

Delegar responsabilidades e apoiar realizações: autonomia e tomada de decisão.

Em uma equipe vencedora, as funções são distribuídas entre seus integrantes, que assumem a responsabilidade de executá-las. Também são estabelecidos graus de autonomia para tomada de decisão. Essas atitudes facilitam a realização do trabalho, além de conferirem transparência e segurança. Essas práticas de equipes vencedoras deixam claros os benefícios para a organização, principalmente no que diz respeito à melhoria das condições para realização das estratégias de ensino, aumento da sinergia entre todos, melhoria no ambiente de trabalho e aumento da satisfação do público alvo.

Ao trabalhar em equipe tenhamos em mente três regras simples:

Faça a sua parte da melhor forma possível;

Valorize, respeite e considere o trabalho do outro;

Não perca o senso coletivo.

Trabalhar em equipe exige cooperação e isso pode ser considerado um valor profissional. As resistências podem aparecer manifestarem-se por medo ao diferente ou por uma exposição a qual não se está acostumado, mas será nessa cooperação que poderão surgir as soluções para problemas e apoio afetivo e efetivo aos desdobramentos de uma realidade inclusiva ou não em suas diversas formas de representação.

Perrenoud (2000, p. 82) distingue três grandes competências, a partir de Gather Thurler:

Saber trabalhar eficazmente em equipe e passar de uma “pseudo-equipe” a uma verdadeira equipe. Saber discernir os problemas que requerem uma concepção intensiva. Ser profissional não é trabalhar em equipe “por princípio”, é saber fazê-lo conscientemente, quando for mais eficaz. É, portanto, participar de uma cultura de cooperação, estar aberto para ela, saber encontrar e negociar as modalidades ótimas de trabalho em função dos problemas a serem resolvidos. Saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se auto-avaliar, lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão que jamais será evidente, haja vista sua complexidade. (GATHER THURLER apud PERRENOUD, 2000, p. 82).

Mas também é preciso refletir que nem sempre todos os envolvidos possuíram uma postura flexível que compreenda a real necessidade de um trabalho em equipe, o acordo e respeito de certos procedimentos e atitudes causaram estranheza e resistência, será importante deixar claro o que realmente se deseja os objetivos a serem alcançados e os meios para se chegar a determinado fim. A partir do momento que todos compreenderam que a rede de cooperação só será possível quando todos entenderem seu real papel e função diante de uma situação/problema, essa rede de cooperação conseguirá apresentar resultados e soluções que serão fundamentais na resolução da situação/problema. *“Uma equipe perde o vigor se não consegue trabalhar sobre o trabalho.”* Acrescenta-se que:

O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do “muro das lamentações” para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e obter os recursos e os apoios necessários. (HUTMACHER apud PERRENOUD, 2000, p. 89).

Um dado importante é que o amadurecimento de uma equipe, sua estabilidade, a serenidade das pessoas que a compõem garantira seu funcionamento. Os conflitos são inerentes às relações humanas será preciso mediar os que os reúne e o que os separa, ter uma real clareza dos conflitos que surgem ser menos emocional e sempre fazer prevalecer os reais objetivos e desafios diante de uma real necessidade.

O presente artigo propõe-se a uma reflexão referente ao trabalho em equipe no que se refere à inclusão escolar, com base em alguns autores reconhecidos por suas pesquisas procurando traçar um paralelo na questão inclusiva e seu desafio nos ambientes escolares.

Na perspectiva de que esses sujeitos sociais se percebam como agentes do processo inclusivo, propondo caminhos e articulações possíveis em harmonia com seus pares e posicionando-se diante do tema inclusão em pleno século XXI.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Ao discutirmos os desafios da inclusão em nossas escolas, abrimos um leque de possibilidades, mas precisamos direcionar as reais possibilidades de sucesso, e evitar os fracassos, a inclusão em todas as suas dimensões é uma realidade muito bem vinda, as diferenças nos unem e fortalecem, são nessas relações que a sociedade se forma e se mobiliza sempre na busca constante de um mundo melhor, menos intolerante, menos preconceituoso e acima de tudo respeitando a todos e a todas como parte de um todo.

É preciso ter um olhar organizacional para a escola, entende-la como uma instituição que presta um serviço, independentemente de ser público ou não, os profissionais envolvidos precisam mudar sua postura e começarem a aprender a se posicionar como um agente de mudanças que prestam um serviço e esse serviço está diretamente ligado

a formação de futuros cidadãos e profissionais de tantas outras áreas, pertencentes a uma sociedade em constante transformação, um novo posicionamento se faz urgentemente necessário, tomar para si a responsabilidade de sua escolha profissional parando de só achar que os órgãos públicos é que são os responsáveis pelo desenvolvimento e desempenho satisfatórios.

Está chegando um momento de crucial mudança nas relações, sem dúvida ao pagarmos os impostos queremos serviços de qualidade e os setores públicos são responsáveis por esta qualidade, só precisamos rever algumas posturas e encarar as escolhas que já foram feitas em termos profissionais e assumir o inesperado de uma profissão feita de muitos desafios, frustrações, dedicação, amor, perseverança, esperança e mais do que nunca de união.

O fortalecimento de uma equipe poderá ser um grande diferencial nos caminhos de ensino aprendizagem de uma instituição escolar ou não. Pessoas sempre serão o grande argumento para as atitudes que precisam ser tomadas, são elas a base do reconhecimento e sucesso de todos os envolvidos no processo. Aprender a compartilhar e argumentar, refazer, reavaliar comportamentos e habilidades poderá transformar um grupo de trabalho em uma equipe com resultados positivos e inovadores.

E neste contexto de inclusão observar estas práticas poderá se tornar um diferencial nas relações aluno-professor-escola, encontrar no outro apoio e retribuir ajudando, com certeza facilitara o trabalho e acrescentara um diferencial humano e intelectual a todos os envolvidos.

A conexão e criação de uma rede formada por uma equipe pedagógica, que realmente apresente um trabalho em equipe, dividindo, somando, multiplicando saberes e experiências, compartilhando problemas e soluções, procurando o equilíbrio entre frustrações e realizações, poderá tornar os ambientes escolares menos desgastantes e muito mais produtivos e realizadores de projetos inclusos envolvendo toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 2. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, Portal. **Declaração de Salamanca**. 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> MEC>. Acesso em: 06 fev. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GRAVATAÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Teoria & fazeres: caminhos da educação popular**. Gravataí: SMED, 2004. v. 10: Educação Especial.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos (Org.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR: QUAL A RELAÇÃO DO PROFESSOR NESTE CONTEXTO

Lucas Morais Silva

Universidade do Oeste de Santa Catarina
lucas-195@hotmail.com

Daniéla Souza

Universidade Federal de Santa Catarina
daniela.souza@unoesc.edu.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Pôster

Resumo

O presente trabalho do curso de Pós-graduação stricto sensu em Educação pela UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina) que através dos estudos realizados na disciplina Docência e processos educativos busca levantar indagações e pautar aspectos gerais sobre a relação do docente no processo de evasão e fracasso escolar principalmente na escola pública de Educação Básica. Na medida em que se questionam os motivos e complicadores de que possam contribuir para os índices de evasão e fracasso escolar é que se precisa refletir e discutir ações que possam garantir a qualidade da Educação Básica no Brasil. Essa temática percorre um caminho que pouco se modificou ao longo dos anos. A sociedade em geral deve compreender que estes temas envolvem um amplo e complexo processo de reflexões que muitas vezes preconiza e põem em questão a participação do professor nesta interface. É nesta acepção que foi desenvolvido um estudo teórico baseado nas leituras e textos trabalhos em momentos de estudo acadêmico com abordagens gerais, perspectivas e contextos referente ao tema, tendo em vista a relativização da evasão e fracasso escolar com a prática docente e os desafios encontrados neste processo. A abordagem do assunto é de suma importância, bem como, os resultados esperados para a reflexão da realidade, fazendo-se necessário um estudo sistematizado e aprofundado, estimando contribuir para a melhoria da qualidade educacional.

Palavras-chave: Evasão. Fracasso escolar. Professor.

INTRODUÇÃO

O presente artigo retoma os tópicos desenvolvidos em aula proferida na disciplina Docência e processos educativos. Dentre as abordagens que nortearam o estudo deste semestre destaca-se principalmente a reflexão sobre oito textos, os quais oportunizaram a discussão das várias faces da docência na realidade atual do ensino

público. O texto parte de um tema gerador e desafiador o qual se possibilita refletir e questionar aonde o professor se encaixa no contexto de evasão e fracasso escolar.

Segundo dados de pesquisas que foram divulgados no início de dezembro de 2017, referentes aos resultados do Censo Escolar de 2014-2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014-2015), que é um órgão vinculado ao Ministério da Educação, apontam que 40% dos jovens entre 15 e 17 anos que estão fora da escola a deixaram por “desinteresse”, devido à “chatice da escola”, e perante a “necessidade pragmática” de buscar emprego, num distante segundo lugar (17%). Observa-se que neste âmbito, a formação escolar não se caracteriza como um objetivo de prioridade na vida desses adolescentes, que conseqüentemente integram os indícios de evasão.

Por ocasião da divulgação desses dados, vários jornais da grande imprensa brasileira repercutiram a notícia, que trouxe à discussão um dado importante (mesmo que não de todo inesperado) para a reflexão acerca da evasão escolar.

Nesse contexto, se propõe o debate a partir de algumas perguntas instigadoras que refletem sobre a temática no processo da Educação Básica, como: *o professor é mesmo um dos agentes responsável pelo fracasso escolar? Qual é sua influência na questão de evasão? O aluno realmente procura o aprendizado para tornar-se um agente ativo?* Para subsidiar a necessária reflexão de tal discussão, neste trabalho apresentam-se breves considerações teóricas acerca do processo de Evasão e Fracasso escolar diante as possíveis relações professor e aluno.

Observa-se que para contribuir com melhorias da conjuntura existente se faz necessário ampliar os conhecimentos respectivos às causas e conseqüências que este desafio traz a sociedade, desenvolver novas estratégias pedagógicas e de planejamento no sentido de possibilitar um ensino que ofereça a interação e compromisso dos professores e alunos para qualificar e efetivar a Educação Básica diante o sistema público de Educação, e isso pode se caracterizar um bom início.

Neste sentido, acredita-se na importância do desenvolvimento de pesquisas mais aprofundadas que sirvam de base para novas perspectivas de atuação do professor em relação ao processo de evasão e fracasso escolar, tendo em vista que diariamente as instituições de ensino enfrentam inúmeras dificuldades de propor condições de resolução efetiva de tal situação, muitas vezes imposta pelo próprio poder público em relação ao sistema educacional que “falha” e pouco investem nas políticas públicas educacionais desde o início da formação docente ao aprofundamento do estudo de temáticas voltadas a realidade social da Educação.

ABORDAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO GERAL, FRACASSO E EVASÃO ESCOLAR

Num momento em que a Educação, de um modo geral, enfrenta novos desafios e procura integridade entre espaços para meios de atuação que produzam transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante colar-se em pautar assuntos que em pleno séc. XXI ainda preocupam a credibilidade do ensino Básico. Neste momento falar em fracasso e evasão escolar parece seguir em um círculo vicioso, que o qual se muda o discurso e o desafio ainda persiste. Porém, tendo em vista que o debate e a reflexão constante significam passos relevantes para o caminho que possibilite a garantia de um futuro educacional onde os alunos queiram ficar e evoluir.

No contexto histórico-cultural, na sociedade brasileira atualmente a educação é basicamente vista como ofício periférico ou secundário no tocante ao trabalho produtivo e material, o professorado e seus atores ficam então dependentes da competência produtiva, pois sua missão é propiciar aos filhos dos funcionários uma formação para o mercado de trabalho, o aprender não tem importância por si; é apenas um planejamento para a vida, ou seja, o

trabalho, ao mesmo tempo em que a escolarização é relativamente custosa, deficiente e reprodutiva (MAURICE; CLAUDE, 2005, p. 17).

Deve-se pensar em uma escola que a Educação aborde os objetivos da comunidade, que ultrapasse as paredes, os muros e os pátios escolares, que seja resistente e combativa contra a reprodução de meros “saberes” e que seja capaz de refletir sobre o ser humano atuante, crítico, reflexivo, criativo, contribuindo efetivamente e positivamente na mudança da sociedade. Assim:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças a educação que se recebe na juventude, para elaborar pensamento autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 2003, p. 97).

Entretanto, este olhar do mercado não condiz com a realidade social e econômica das sociedades pós-modernas, distante de ser uma função periférica ou secundária com relação ao domínio do trabalho material, o exercício da docência é uma das chaves para o entendimento das metamorfoses que ocorrem nas sociedades que percorrem paralelamente com o tempo de estudos e trabalhos (MAURICE; CLAUDE, 2005, p. 17).

De acordo com Charlot (2008, p. 19), nas décadas de 60 e 70 do século XX, na maior parte dos países, a academia começa a ser desenvolvida no contexto socioeconômico; como o caso da França, do Japão, dos Estados Unidos, no Sudeste Asiático, nos países africanos, no Brasil e etc. Esse novo olhar nos leva a um esforço para unificar o colégio primário e, em seguida, o ensino fundamental. Dessa época até os dias atuais, de forma tímida ingressam na escola, nos níveis mais avançados, homens e mulheres que pertencem a classes sociais que, no passado, não acessavam a academia ou somente frequentavam os primeiros anos. Esse caminhar para o aumento da escolarização é arquitetado, pela mão do Estado influenciado pelo mercado.

Dessa maneira, a ocorrência de ter cursado até certo nível de escolaridade, conseguir um certificado, cria oportunidade de incorporação no mundo profissional e crescimento social que teoricamente possibilitar a aproximação dentre as classes sociais. Sendo assim, o estudo e os certificados outorgam a aquisição de empregos criados pelo crescimento socioeconômico e o desenvolvimento da própria escola.

Um novo modelo de ingresso na vida adulta começa a se impor, um padrão que fomenta níveis de estudo ao posicionamento social e profissional. Mesmo com as taxas de desemprego elevadas, esse modelo é predominante no Brasil atual, que acredita na relação do mundo do trabalho organizada segundo a lógica capitalista.

Neste modelo sócio educativo, o contraditório entra para a escola, porque, daqui para frente, o fato de ter sido um bom aluno na academia ou, o oposto, ter fracassado, passa a importar muito, tornando assim a relação dos discentes e dos pais com a escola mais tensa e angustiante. O currículo e o certificado mensuram o valor pessoal e predizem o futuro do indivíduo. Apenas tirar notas boas e conseguir um bom certificado não é o suficiente, é necessário conseguir currículos e diplomas melhores que os demais estudantes para, assim, galgar as melhores vagas de emprego e posicionar-se nas principais posições sociais, as que trazem lucro e prestígio.

A escola é uma instituição social, que abrange as mais diversas relações humanas de diferentes origens sociais, com desejos e comportamentos diversos de cultura, gênero, classe econômica, etnia, crença etc. Portanto, é um local de reprodução social, inserida no capitalismo, que representa um processo de dominação e de uma organização hierarquizada, de acordo com as disposições de capitais sociais de uma comunidade. Dessa maneira a escola vem a se tornar local de disputa entre os jovens e aparenta não considerar o caminhar acadêmico de um aluno que traz variáveis importantes, potenciais ou efetivas, para sua vida adulta.

As camadas sociais que ascendem e ingressam na escola, principalmente para o último nível do ensino fundamental, transformam o meio escolar, atitudes, os comportamentos as interações com a escola e com os alunos, que destoam com a tradição e a função da escola. Os novos alunos passam a ter problemas para compreender as normas escolares com relação às aprendizagens e à disciplina. Aliás, são desenvolvidos outros tipos de informações e de conhecimento, com ênfase à televisão, que passa a ser mais sugestiva para os alunos do que a escola.

Percebe-se que a escola é um espaço social que ainda visa uma coisa e efetiva outra, em contrapontos que se tornam fatores para o insucesso na formação dos estudantes.

Os professores, por sua vez enfrentam novas pressões sociais. Pois, as notas dos estudantes são o que importa para a família e para o crescimento da nação, os professores passam a ser vigiados e criticados. Os discursos sobre a escola vão se multiplicando e os resultados dos índices de avaliação recaem sobre o mérito e/ou responsabilidade dos professores.

Todavia, os salários dos professores continuam baixos e, no Brasil em muitas cidades, até abaixo do piso nacional estabelecido pelo MEC. Efetivamente, neste sentido, o salário atribuído a uma categoria de profissionais, neste caso os do magistério, não depende exclusivamente da sua importância social e da competência exigida para realizá-la, mas, também, da demanda dos profissionais preparados para ocupar determinada vaga.

O posicionamento social dos docentes, o seu trabalho em sala, sua imagem pública, são visivelmente definidos e concretos. O professor, apesar de ser mal pago, é aparentemente respeitado e sabe qual é a sua atribuição social e quais precisam ser as suas condutas em sala.

Por todas essas razões, a contradição entra na escola e desestabiliza a função docente. O povo atribui a responsabilidade por essas contradições aos próprios professores. As práticas pedagógicas, onde a eficiência parecia confirmada pela tradição cultural, são postas em dúvida e questionadas por pessoas “leigas” e até mesmo de outras áreas de atuação, começando assim a ser desvalorizado o professor tradicional.

Até os dias atuais, as funções atribuídas à escola nos anos 60 e 70 permanecem, os pedidos que a ela são direcionados, os contrapontos que a escola deve enfrentar e, logo, a instabilidade do professor. Entretanto, um novo rumo é tomado nas décadas de 80 e 90, que pode ser atribuído à globalização, fenômeno esse nebuloso nas mentes, porém entendido como uma ameaça e com exigências inelutáveis.

A própria globalização, ou seja, o desenvolvimento de redes mercadológicas onde os fluxos de mercadorias transitam como capitais, serviços, imagens, informações, etc., surtiram poucos efeitos no Brasil. As mudanças, que de fato dizem respeito à escola, provêm da lógica neoliberal, instituindo o seu modelo modernizado econômico e social. Lógicas essas que são ligadas à globalização, entretanto, constituem um acontecimento mais amplo (CHARLOT, 2007, p. 20).

Na sociedade pós-moderna o deslize da reverberação para o conflito é rápido. O sucesso e o fracasso escolar não são apenas temas pedagógicos, uma vez que trazem efeitos de suma importância para o futuro social e profissional do aluno. A convivência pedagógica se torna mais difícil do que antes. No tempo em que o sucesso estudantil pede um esforço intelectual do aluno, ele convive em uma escola mercadológica pautada na lógica das notas e da concorrência realizando cada vez menos as atividades intelectuais. A escola não é para aprender, todavia para tirar notas altas passando assim de ano, não importa os meios que irão ser utilizados.

Pesquisas com a relação à escola e ao saber mostraram um aumento na defasagem da nota esperada para a movimentação intelectual do aluno, quem está ativo no ato de ensino e aprendizagem, antes de tudo, é o professor (CHARLOT, 2005).

Neste aspecto, o aluno vai à escola e escuta o professor, sem realizar interações como bagunçar, brincar ou brigar, o que ocorrerá dependerá do professor, se explicar bem, o aluno irá aprender e conseguirá uma nota boa.

A nota sendo ruim, o professor não explicou da melhor maneira. Quando o aluno escuta o professor e tira uma nota baixa se sente prejudicado, é o próprio professor quem deveria ter essa nota, aquele que, para acúmulo do desrespeito, lhe prejudicou com essa nota.

Dessa maneira “Professor é quem aceita essa dinâmica, negocia, gere a contradição, não desiste de ensinar e, apesar de tudo, mas nem sempre, consegue formar os seus alunos.” (CHARLOT, 2008, p. 24).

Portanto, é claramente visível a complexidade que o processo de ensinar abarca, que a missão de lecionar requer saberes e atitudes para além do “fazer aula”, que os alunos precisam posiciona-se perante o objetivo de aprender, que o trabalho educacional é encaixado na relação professor e aluno, e que se houver fracasso escolar e evasão sabemos que houve um desvio no caminho e neste momento as responsabilidades são subjetivas, e talvez co-participativas, assim se faz necessária o direcionamento as maiores pesquisas que possam contribuir para acharmos respostas para as indagações a este tema.

PERSPECTIVAS FRACASSO E EVASÃO ESCOLAR: PROFESSOR E DESAFIOS

É notório que a temática evasão e fracasso escolar ao longo dos anos sempre tiveram o seu grau de permanência na realidade social, assim denotam o próprio fracasso das relações sociais que se propagam as desigualdades em acesso de oportunidades e conseqüentemente intensificam os mecanismos de exclusão social.

“Em termos de Brasil, os índices de fracasso escolar atingem patamares impressionantes: da amostra de 100 alunos matriculados na 1ª série, apenas 3, isto é 3% vão se graduar sem nenhuma repetência em sua trajetória escolar, ou seja em 8 anos.” (RIBEIRO, 1993, p. 67 apud BARROS et al., 2003, p. 29).

Nesse tocante processo, se enfrenta as numerosas possíveis motivações que abarcam este desafio, desde a distância formada pela teoria e a prática que desafia a capacidade de inteligência no processo de aprender até o receio de conflitos sociais pelos resultados apresentados pelos indices de ensino. Esse caráter do fracasso escolar se encadeia em um aspecto preocupante, pois continuamente se encontra grandes dificuldades em ultrapassar as mesmas concepções que vem sendo analisadas no direcionamento que infligem a competência profissional de professores.

Deste modo, ao calar-se, o professor normal alivia-se, o que Peter Woods (1990) denomina de “estratégias de sobrevivência”. A primeira meta do professor, segundo Woods, é sobreviver, psicologicamente e profissionalmente, e só depois vem o objetivo de formar o aluno.

Segundo Arroyo (2003, p. 14), sugere que é preciso colocar as análises para além dos tradicionais diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou como grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional.

Conforme as dificuldades apresentadas nas condições de trabalho, as estratégias de sobrevivência tornam-se predominantes. Adianta-se a hipótese de que tais estratégias de sobrevivência oferecem resistência, e não uma estranha “resistência à mudança”, que reprimem as formas de reformas ou inovação no meio pedagógico. Os que incitam grandes mudanças alteram os métodos de sobrevivência do professor que não renuncia à mudança, todavia faz uma releitura de suas lógicas estratégicas – o que, por diversas vezes, acaba com a inovação pedagógica.

Diante as abordagens expostas, tem que se existir uma reflexão entre o professor vítima e o professor herói, que sua atuação traz um efeito na estrutura educacional, que pertence ao próprio formato de ensino. Contudo, pode vir a ser mais ou menos efetivo.

Romanowski e Martins (2013, p.14) ressaltam que os professores que iniciam o trabalho docente se deparam com a dificuldade das práticas pedagógica, em muitas situações abandonam o exercício da profissão junto com o magistério já nas primeiras semanas. Uns, mesmo com medo, enfrentam as dificuldades do trabalho pesquisando,

consultando, testando, registram os métodos que dão certo e se adaptam ao sistema. Outros professores assumem a posição de herói, quase que uma missão, tomando o trabalho como comprometimento pessoal, e mesmo com todas as complexidades constitui uma cultura profissional. Trazem ideais em volta do trabalho docente.

Considerando todos os aspectos que o trabalho docente exige permanecer na docência nas escolas de Educação Básica vivenciando a cultura de exclusão que não deve se distinguir apenas entre professor ou ao aluno, nem somente do sistema escolar.

Destaca Fiorentini (2011), ao refletirmos sobre as questões dos professores, que o Brasil é um país precário, em sua história articula-se ao estado de miséria onde se desenvolve a educação. Desta maneira, vemos professores com uma má formação, realizada em cursos fracos, com baixo teor teórico, ao iniciar suas atribuições começam a praticar sua profissão com meios desvantajosos, que duram ano após ano encerrando com aposentadoria.

Nos conceitos citados acima, persistimos no dilema da temática que possui multifacetada, a educação por si só é interpretada de maneiras variadas. Ora se existe falha na formação docente pela precariedade do ensino superior consequentemente poderá existir falhas na formação escolar do ensino básico.

Para Romanowski e Martins (2013, p.14), temos um sistema educacional formado pela maioria de professores com início de carreira deficitário. Muitos assumem o ato de lecionar com condições inconvenientes, contratos de trabalho temporários que não lhe dá segurança para desempenhar um trabalho em longo prazo e com um paradoxo na formação profissional precária e incompleta.

Esse panorama é agravado quando a carência de programas de formação específica para os professores, o medo e as dificuldades são ampliadas no momento que os docentes passam a ser colocados em turmas numerosas e com maior grau de dificuldade de aprendizagem.

A atividade docente se faz num sentido paralelo entre professor e aluno, portanto o objetivo da aprendizagem deve vir de iniciativas mútuas, muitas vezes o aluno não possui total culpa pelo que não foi aprendido, e o professor é igualmente considerado não sendo totalmente responsabilizado pelo fracasso escolar. Ou seja, um agente necessariamente precisa do outro. É nesta perspectiva que Freire contribui em relação a análise escolar:

Uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados. (FREIRE, 2003, p. 125-126).

Portanto, um conjunto de sistemas integrados, a atividade docente na relação do fracasso e evasão escolar se deve levar em consideração a forma de organização do sistema escolar, a cultura social, os aspectos socioeconômicos, a formação docente, a gestão escolar, estrutura de trabalho, ambientes disponíveis e etc.

Desta maneira, temos desafios para o crescimento e o progresso escolar e profissional dos professores:

- a) Evolução de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio efetivo quando iniciam sua atividade profissional;
- b) Extensão e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira;
- c) Criação de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente;

- d) Melhorias nas condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionado renumeração e valorização do desenvolvimento profissional;
- e) Fiscalização de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares;
- f) Incentivo para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira.

Em suma, há muito que realizar em prol dos professores promovendo sua introdução na docência diminuindo a insegurança, a instabilidade, o abandono e a frustração com o fracasso escolar contribuindo assim com seu crescimento, de modo a ser respeitado pela profissão de professor e como pessoa.

CONCLUSÕES

Este estudo teve o propósito de debater, indagar e refletir sobre os possíveis complicadores dos fenômenos da Evasão e Fracasso escolar dentro da esfera da Educação Básica, como também questionar suas implicações relativas à prática docente diante desse processo.

Considera-se que a evasão e o fracasso escolar são fatores reais e indicativos no processo de formação dos sujeitos e que muitas vezes não garantem às pessoas o direito à cidadania, a qualidade e permanência no ensino básico e o acesso a novas oportunidades que a formação acadêmica mínima pode promover.

Observa-se uma escola que se remodelou pós-Evolução Industrial, com a introdução do capitalismo às classes de baixa renda que eram afastadas da escola e sequentemente foram instruídos e obrigados a frequentar a Educação Básica por condições mercadológicas do sistema econômico brasileiro, a escola pública que servia a elite passa a ser lotada por jovens de baixa renda, que não se adaptam ao formato de notas e normas. A escola pública que servia a burguesia perde esses alunos para o ensino privado, temos então agora uma escola pública tradicional despreparada para receber seus alunos e lhes dar o suporte que é necessário, não há por parte governamental cursos efetivos de reestruturação do ensino.

Com o avanço da tecnologia temos novas descobertas, a escola não é mais o ponto de referência para os alunos, a internet lhes oferece subsídio de rápido acesso, com isso os professores tradicionais são execrados, o docente tem quer ser o mais dinâmico possível para que sua aula seja interessante, entretanto suas condições são precárias, e a sua remuneração não condiz com a produção mensal realizada por ele.

A questão que se impõe é: há um professor herói ou vítima? Questão essa que fica aberta, pois não é possível identificar qual fator é mais preponderante para o fracasso escolar. Se o aluno não estiver disposto a interagir intelectualmente não há aprendizado efetivo, todavia o professor é responsável por buscar métodos que dinamizem sua aula e facilitem a compreensão do conteúdo sem abandono do saber, a matriz curricular então seria o problema? O novo ensino médio vai quebrar essas contradições e de fato irá preparar o aluno para o mercado de trabalho? O aluno conseguirá realizar uma leitura crítica do mundo em que está vivendo? O professor estará pronto para enfrentar tais mudanças e não apenas sobreviver em sala? Perguntas essas que demandam pesquisas futuras para respondê-las, e criar estratégias concretas que postas em atitudes possivelmente produzam o resultado esperado contrapondo os indices atuais de evasão e fracasso na educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Fracasso-sucesso**: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOOL, Jaqueline (Org.). Para Além do Fracasso Escolar. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BARROS, Fernando et al. **De como a escola participa da exclusão social**: Trajetória de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOOL, Jaqueline (Org.). Para Além do Fracasso Escolar. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CHARLOT, Bernard. **Educação e Contemporaneidade**. UNEB, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008.
- CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**: revista de ciências da educação da Universidade de Lisboa, n. 4, p. 129-136, set./dez. 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- DELORS, Jacques. **Educação**: Um tesouro a Descobrir: Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- FIORENTINI, Dario. Políticas de desenvolvimento para professores iniciantes. In: Reunião Anual da ANPEd, 34., Natal, 2011. **Anais...** Natal, 2011.
- FREIRE, P.; HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: **conversas sobre educação e mudança social**. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2003.
- INEP. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP/ Ministério da Educação, 2014-2015, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.
- MAURICE, Tardif. CLAUDE, Lessard. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Vozes, Petrópolis, 2005.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. PURA Lucia Oliver Martins. **Desafios da formação de professores iniciantes**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.
- WOODS, Peter. **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1990.

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS LÍQUIDOS: UMA EDUCAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE

Anderson Luiz Tedesco
Celer Faculdades
pesquisa@celer.ed.br

Marineiva Moro Campos de Oliveira
Unoesc/Chapecó
marineivamoro.oliveira@gmail.com

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O artigo é uma discussão inspirada no pensamento do sociólogo Zygmunt Bauman com objetivo de refletir acerca da ideia de comunidade humana e incluir a educação como um espaço de construção de novas práticas pedagógicas que possibilitem pensar em um caminho de retorno a esse paraíso perdido – a comunidade. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico. Ante o exposto, conclui-se que na sociedade capitalista, a liquidez nos laços humanos fragmentou e colocou em risco os valores da sensibilidade, do reconhecimento e da ternura nos processos de humanização e fragilizou os processos de educativos, a partir da formação docente líquida, principalmente para a classe dominada, que é direcionado um ensino voltado aos interesses econômicos de uma sociedade imediatista e individualista.

Palavras-chave: Comunidade. Modernidade Líquida. Educação Líquida. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Objetivados em analisar as concepções e estruturações de comunidade na perspectiva de que a educação poderia *vir-a-ser* um caminho de retorno a esse paraíso perdido – a comunidade, este estudo, a partir das considerações de Arroyo, Baunam, Duarte, Morin e Hermann compreende que pensar em comunidade em tempos de liquidez e, ver a educação como uma via que pode conduzir a esse espaço, não é tarefa fácil, pois vivemos em um contexto histórico determinado por incertezas organizadas pelo individualismo.

No atual momento histórico, pensar em uma comunidade parece ser algo praticamente impossível, haja vista a corrosão dos laços humanos oriundo de um sistema econômico predatório e excludente. Em que a origem étnica, a opção religiosa, orientação sexual, classe econômica, abrem portas ou fecham em tempos líquidos. Face a esses apontamentos, nosso trabalho foi tecido a partir de indagações como, qual é o papel da educação em tempos

líquidos? Que tipo de formação nossos docentes estão tendo para pensarem em práticas pedagógicas da inclusão ou do reconhecimento? Como o processo de formação docente possibilita a emancipação e conduz a uma formação humanizadora capaz de conduzir ao espaço de comunidade?

Com a necessidade em responder essas indagações, impregnadas na educação, organizamos o texto em três seções. Na primeira, analisamos a compreensão de comunidade e suas entradas na educação, no sentido de compreender como se estruturam as relações humanas em tempos líquidos. Salientamos que em prática percebe-se a distância entre o Eu e o Outro na formação do “Nós” como comunidade.

Na segunda seção, analisamos a educação em tempos de liquidez, indicamos um cenário educacional marcado por disputas individualistas que impossibilitam o pensar em um movimento coletivo potencializador das participações e presenças de outros sujeitos em ações coletivas.

Na terceira seção, apresentamos a formação docente em tempos de liquidez e suas relações com a emancipação. Além disso, apontamos para a necessidade de reestruturação do processo de formação docente para além de habilidades e competências que moldadas pelo sistema capitalista, continuam sendo instrumentos de reprodução e alienação de marginalização o que impossibilita a emancipação.

A COMUNIDADE EM TEMPOS LÍQUIDOS E SUAS ENTRADAS NA EDUCAÇÃO

Para começar, uma provocação inicial: ainda se torna oportuno refletir sobre a ideia de comunidade humana? Segundo Bauman (2003, p. 7), ela caracteriza-se sempre como “uma coisa boa”, parece que a “comunidade é um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado.” (BAUMAN, 2003, p. 7). Essas metáforas nos passam uma sensação de proteção, mas na prática percebe-se a distância entre o Eu e o Outro na formação do “Nós” como comunidade.

São vários os aspectos que compõem a ideia de comunidade, “numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos” (BAUMAN, 2003, p. 8), ou seja, pode ser entendido como o lugar da ternura em que há reconhecimento entre humanos. Mas, os laços humanos foram fragilizados e os reflexos dessas fragilidades, nas relações humanas, resultam em condições precárias que dificultam o reconhecimento do Outro.

Desse modo, nos deparamos em um movimento de contradição do conceito de comunidade na perspectiva de Bauman, pois, segundo ele, nela, na comunidade, “nunca somos estranhos entre nós” (BAUMAN, 2003, p. 8), ainda a “comunidade é o tipo de mundo que não está, lamentavelmente, a nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir.” (BAUMAN, 2003, p. 9).

Os espaços educativos, em sua maioria, não fogem a essa exceção, são canteiros que quando se plantam práticas pedagógicas condicionadas em conformismos ou passividades em transmissões de conhecimentos lineares, conduzem normalmente a fragmentação e a individualidade do conhecimento. Em outras palavras, a fragilidade nos laços humanos e a fragmentação do conhecimento na sociedade líquida moderna resultam em

Mecanismos de homogeneização e de afirmações universais, excluindo o estranho, o diferente e o irracional, conservam os seres humanos em relações de frieza e distância. A trama dessa frieza encontra suporte, na atualidade, na lógica do paradigma tecno-científico que enclausura o mundo, tornando-nos cegos ao ser humano. (HERMANN, 2010, p. 132).

Esse enclausuramento do pensar gerou e gera vários problemas nos processos de humanização do ser humano. Para Fernández (2010, p. 47), o “desencanto do ser humano, a sensação de vazio interior ou aborrecimento metafísico, a grande falta de motivações que ocasiona a fadiga de viver, o aumento da ansiedade e da angústia traduzido em estresse e outras enfermidades.” Segundo o filósofo Peter Sloterdijk, em seu emblemático livro, intitulado: “*Regras para o parque humano*”, proferido em um colóquio sobre Heidegger e Lévinas no castelo de Elmau, na Baviera em 1999 discorreu,

O que ainda domestica o homem se o humanismo naufragou como escola da domesticação humana? O que domestica o homem se seus esforços prévios de autodomesticação só conduziram, no fundo, à sua tomada de poder sobre os seres? O que domestica o homem se em todas as experiências com a educação do gênero humano permaneceu obscuro quem ou o quê educa os educadores, e para quê? Ou será que a pergunta pelo cuidado e formação do ser humano não se deixa mais formular de modo pertinente como meras teorias da domesticação. (SLOTERDYK, 1999, p. 32).

As discussões ocorridas no colóquio em Baviera ecoaram no tempo provocações sobre os processos de humanização e a construção dos laços humanos. Foram registradas preocupações a respeito da domesticação do ser humano nos contextos educativos. São indicativos de que com urgência precisa-se “civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar.” (MORIN, 2002, p. 32).

Os espaços educativos precisam ser mentalizados com princípios de uma educação humana, constituída nos valores do respeito e do reconhecimento do Outro. Tendo como prerrogativa inicial nos contextos educativos laboratórios de aprendizagem para a vida. Pois, para Morin (2002, p. 95), “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”, certamente esses indicativos inspirados na teoria da complexidade são contrários aos laços de relações humanas pregadas por um individualismo e uma domesticação ou atrofiamento da capacidade de refletir na sociedade atual.

São catástrofes que foram produzidas pelos racionalismos humanos. Para Morin (2002, p. 44), “o desmatamento e a retirada das árvores em milhares de hectares contribuem para o desequilíbrio e a desertificação das terras”, essa é uma preocupação ecológica. Também existem “as grandes monoculturas que eliminaram as pequenas policulturas de subsistência, agravando a escassez e determinando o êxodo rural e a favelização urbana” (MORIN, 2002, p. 44), essa catástrofe provoca um novo desastre o da exclusão social.

Na obra “*44 Cartas do Mundo Líquido Moderno*”, o sociólogo assegura que “tudo ou quase tudo em nosso mundo está sempre em mudança: as modas que seguimos e os objetos que despertam nossa atenção” (BAUMAN, 2011, p. 7), ou seja, não passam de aspectos de uma vida líquida. Esse tipo de vida caracteriza-se pelas “condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir.” (BAUMAN, 2009, p. 7).

Para denunciar alguns problemas sociais é recorrente no pensamento de Bauman o uso de metáforas: ele apresenta dois tipos de histórias, história de marinheiros e história de camponês. A primeira se caracteriza pelas aventuras humanas/são mais fantasiosas e imaginativas. Enquanto que, a segunda possui aspectos relativos aos acontecimentos locais/cotidianos. Desses dois tipos de histórias surge o desafio de Bauman, em assumir a condição de um camponês e contar histórias de marinheiros, ele se aproveita dessa metáfora para descrever a fragilidade dos laços humanos em tempos líquidos.

Os laços humanos com o passar do tempo constituíram-se num estado de definhamento. Na obra “*Vida a Crédito*” de Bauman, logo de início são refletidos alguns dados nada animadores divulgados pela Organização

Internacional do Trabalho (OIT) no ano de 2009, em que considerou um índice estimando 50 milhões de pessoas desempregadas. Nessa mesma direção o Banco Mundial em seu relatório anual divulgou em 2009, um prognóstico em que estima 53 milhões de pessoas desempregadas, as consequências dessas estimativas são catastróficas para as 'vidas humanas' e o resultado disso não foi pensar em novas políticas públicas de inclusão ao trabalho, mas sim no "aumento dos alimentos e do combustível, em 2008 tinham empurrado outros 130 a 150 milhões de pessoas para a linha da pobreza, e que era provável que a crise global mantivesse 46 milhões abaixo dessa linha, que é de U\$\$ 1, 25 dólar por dia." (BAUMAN, 2010, p. 9).

Nesse relato sobre a fragilidade dos laços humanos, considera Bauman (2003, p. 9) que a "comunidade é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá." Essa ideia de pensar a comunidade como um 'paraíso perdido' se torna interessante, pois quando nos deparamos com as estatísticas de Ontário, de fevereiro de 1998 a 2002, de que 35 mil trabalhadores simplesmente perderam seus empregos, por tornarem-se supérfluos e descartáveis aos avanços tecnológicos (BAUMAN, 2009a, p. 58). Outro exemplo salientado pelo autor, é na "Índia em que menos de 10% da população tem um emprego regular." (BAUMAN, 2009, p. 61). Vive-se, portanto, na insegurança, nunca se sabe até quando nossos empregos estarão garantindo nessa perspectiva de vida líquida.

Em Bauman constata-se que os espaços geográficos onde evidenciam as desigualdades sociais são infelizmente irrecuperáveis, pois seguem as regras do jogo de um sistema capitalista/individualista. Ilustra-se essa ideia a partir do seguinte exemplo:

o futuro de cada criança era amplamente determinado pelas suas circunstâncias sociais, pelo local geográfico de seu nascimento e o lugar de seus pais na sociedade de esforço e dedicação. O filho de um advogado de grande empresa tinha 27 vezes mais chances que o filho de um funcionário subalterno com emprego intermitente (ambos sentados no mesmo banco da mesma sala de aula, com o mesmo bom desempenho, estudando com a mesma dedicação e ostentando o mesmo QI), de receber, aos quarenta anos, um salário que o situasse na faixa dos 10% mais ricos do país; seu colega de classe teria somente uma chance em oito de ganhar uma renda sequer mediana. (BAUMAN, 2015, p. 20).

É um jogo implacável na contramão da ideia de comunidade. Esses dados são preocupantes, pois se 49 países dos mais pobres que são habitados por 11% da população mundial recebem apenas 0,5% da renda do produto global. Por outro lado, a renda deles quase se equivale a dos 3 seres humanos mais ricos do planeta. Segundo Bauman (2007, p. 12), sabe-se que 90% da riqueza do planeta encontram-se nas mãos de 1% de seus habitantes. Então, se explica os laços fragilizados de uma desumanidade. Em uma "comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos." (BAUMAN, 2003, p. 8).

Elaborar uma reflexão sobre o conceito de comunidade, na atualidade, é pensar em uma verdadeira utopia – um sonho absurdo. Na perspectiva baumaniana a coletividade que se diz viver em comunidade desconsidera confiar no Outro; basta observar os "alarmes nas portas e as câmeras de tevê" ou o medo de "chegar perto da janela, e jamais abri-la." Esse é o "preço de se viver em comunidade hoje." (BAUMAN, 2003, p. 10).

Bauman denúncia as mazelas das exclusões sociais. É a sociedade do medo e da vida fragilizada. Ele, afirma "que quando a crise chegar e o novo desastre bater à porta, nem você nem eu temos o direito de pedir desculpas por não termos sido avisados". O mais trágico É que "temos plena ciência, por exemplo, de que estamos sentados sobre uma bomba-relógio ecológica [...] ou uma "bomba – relógio demográfica". Ou ainda mais, e, quem sabe a pior de todas as bombas, a "bomba-relógio consumista" (BAUMAN, 2003, p. 107). Além disso, não se pode esquecer da "bomba-relógio da desigualdade, pronta a explodir em futuro não muito distante." (BAUMAN, 2003, p. 108).

Bauman cita Richard Rorty (2003, p. 111), como sinal de alerta:

Devemos educar nossos filhos para achar intolerável o fato de que nos sentemos às mesas e, como nossos teclados, recebamos dez vezes mais que aqueles que sujam as mãos limpando nossas latrinas; e cem vezes mais que aqueles que fabricam nossos teclados no Terceiro Mundo. Devemos ter a certeza de que eles se preocupam porque os países que se industrializaram primeiro têm centenas de vezes mais riquezas que os ainda não industrializados. Nossos filhos devem aprender desde cedo a considerar que as desigualdades entre sua fortuna e a de outras crianças não decorrem da vontade de Deus nem constitui um preço necessário a pagar pela eficiência econômica, mas é uma tragédia evitável. Eles devem começar a pensar o mais cedo possível que se mudar o mundo para assegurar que ninguém passe fome enquanto outros se fartam.

Essas reflexões sobre a educação segundo a concepção de que “a crise da educação que tanto se discute em nossos dias não é absolutamente nova.” (2003, p. 112). Ele insiste na arguição de que o “mundo líquido moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como ameaça.” Portanto, a educação, como viés de transmissão dos saberes acumulados na história, evapora-se em tempos líquidos.

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas, permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida. (2003, p. 125).

Ainda na afirmação de Bauman (2003, p. 117), as “mudanças instantâneas e erráticas, os objetivos últimos da educação ortodoxa, com hábitos estabelecidos, estruturas cognitivas sólidas e preferências valorativas estáveis, se tornam desvantagens” na constituição de uma educação humanizadora.

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS LÍQUIDOS

O debate em torno das populações excluídas segue com reiterada frequência nas discussões atuais sobre políticas públicas. Para sinalizarmos esse momento recorremos a uma famosa frase do historiador Hobsbawm (1966, p. 15-16), “é a tomada de consciência política das populações primitivas que tornou nosso século (XX) o mais revolucionário da história.” Mas, quem são essas populações excluídas? E, como tomaram consciência política? Essa tomada de consciência, para Arroyo (2012, p. 9), diz respeito àquelas populações que por séculos não tiveram “direito a ter direitos”. Por isso, a urgência de intensificar os debates sobre esses direitos negados às populações excluídas junto a programas sociais de inclusão com objetivo consciente de pensar a educação como uma prática social e um ato político.

Para Arroyo (2012, p. 25), pensar em um movimento coletivo é necessário que se possibilite a “presenças de Outros Sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos das florestas, movimento feministas, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade.” Embora a reflexão se restrinja à questão dos povos indígenas, não se pode esquecer os demais marginalizados da sociedade capitalista.

E, na via da marginalização, a escola se tornar um *lócus* dessa prática excludente, pois, o capitalismo, e suas interferências na educação, apresentam, de forma camuflada, a alienação e a divisão de classes como determinantes de um ensino dualista que, de um lado ensina a pensar e, no outro, a obedecer. A escola, no contexto capitalista,

enquadra os homens num processo de massificação que educa para a reprodução das mesmas ideias, dos mesmos pensamentos e vontades dos que dominam, suprimindo a individualidade dos sujeitos.

Nesse panorama, o capitalismo estrutura a educação na ideologia do neoliberalismo, a crença consiste em que a competição tem um efeito demonstrativo, cuja equação mais para os melhores, menos para os piores (GENTILLI, 1996), produz o efeito pedagógico de estimular o crescimento do sistema. Contudo, esse sistema não se caracteriza por um fortalecimento qualitativo da educação brasileira, mas, sim, por um perecimento progressivo da escola pública e por um sistemático desprezo do direito à educação de grande parte da população, especialmente, das classes marginalizadas.

Esse desprezo é caracterizado primeiramente porque o “[...] capitalismo se destaca por criar problemas, e não por solucioná-los” (BAUMAN, 2010, p. 7), na sequência, porque, na sociedade líquida-moderna, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, dos direitos de todos, inclusive à educação, é vista como ameaça diante de uma sociedade de consumidores desejadas pelo sistema.

Nessa sociedade de consumidores, desejados pelo mercado do consumo, as chances de libertação dos ditames do capital são mínimas, o que ocorre também na perspectiva da educação voltada para o mercado. A educação em tempos de liquidez tem limitado a liberdade individual de escolher e de agir ao tempo em que potencializa a flexibilização e a fluidez da educação.

Ao flexibilizar a educação, além de precarizar o ensino, o sistema responsabiliza o sujeito por sua aprendizagem e desenvolvimento. Entre em cena o saber fazer em detrimento ao conhecimento científico. No âmbito da flexibilização da educação, o saber fazer passa a sobrepor qualquer outra forma de conhecimento, o importante é resolver os problemas, o que não possibilita aos sujeitos a conquista da própria autonomia intelectual, mas propõe que eles executem práticas voltadas para o desempenho pragmático e quantificável (DUARTE; MARTINS, 2010).

A respeito da não condição de autonomia intelectual, vale retomar os estudos de Frigotto (2004), principalmente, quando apresentam que, no conceito de resolução de problemas não há preocupação com a universalidade, singularidade e a particularidade dos problemas, ou seja, seu contexto e seus determinantes, a necessidade imediata é resolve-lo, e cabe ao sujeito essa responsabilidade.

Nesse movimento, a formação docente também passa por reestruturações pragmáticas que, em geral, está ligada às novas demandas para atender o mercado de trabalho. Nesse tipo de formação, os professores não precisam pensar de forma orientada e geradora de conhecimento, mas, somente na perspectiva de desenvolver competências e habilidades para formar sujeitos a um determinado projeto social, no caso, o projeto liberal, na experiência do capitalismo de uma sociedade líquida que inviabiliza a solidificação do conhecimento científico humanizador.

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE LIQUIDEZ E SUA *RELAÇÃO* COM A EMANCIPAÇÃO

Pensar a educação como uma prática social e um ato político demanda refletir sobre a profundidade e a amplitude das problemáticas educacionais na sociedade líquida moderna que nos colocam o desafio de repensarmos nossas práticas educacionais, no sentido de superar as constantes crises que a formação docente vem enfrentando.

Mazzeu (2007) define que as crises no processo de formação docente, que se materializa nas práticas de ensino, são frutos do momento histórico em que o ideário educacional contemporâneo propõe uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática que objetiva à atuação eficiente do professor no trabalho educativo o que secundariza o papel do conhecimento científico socialmente produzido. É esse movimento que acaba por impedir que o professor compreenda a sua prática no seio da prática social global.

Ao distanciar a compreensão de que a prática é uma atividade que deve ser construída a partir das e para as relações culturais e históricas, buscando a emancipação do sujeito, o sistema vincula as práticas de ensino à concepção do mercado. Essa limitação ocorre porque “a sociedade capitalista está organizada de forma a não permitir uma visão clara do todo, já que todos os sentidos físicos e mentais do homem estão subordinados ao sentido do ‘ter’.” (FRANCIOLI, 2005, p. 62).

Ao estarem subordinados ao ter, na sociedade líquida moderna, o individualismo é posto como elemento centralizador das ações, é por essa via que os indivíduos se veem como únicos responsáveis por diversas tarefas que antes eram decididas por equipes especializadas, eles nem mesmo sabem como decidir, mas são os responsáveis por determinar seus caminhos, ou seja,

Cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir – isto é, com a máxima satisfação concebível. Compete ao indivíduo amansar o inesperado para que se torne um entretenimento. (BAUMAN, 2010, p. 74).

Na formação docente, esses caminhos são marcados por vias do individualismo que conduzem a aprendizagem de competências e habilidades. Para Bauman (2010, p. 74), “a individualização é uma fatalidade, não uma escolha” e as competências e habilidades frutos dela, as quais incorporam o escopo de interesses do capital e incentiva o lema de cada um por si a partir de uma formação docente pragmática e fragmentada.

Nesse sentido, na modernidade líquida, o processo de formação docente é determinado pela hegemonia social que compromete a liberdade do sujeito, de modo proporcional ao seu entendimento sobre a realidade e às alternativas limitadas à finalidade de assegurar as relações de poder. Ou seja, nessa modernidade, é com base na alienação da formação docente que se manipula e limita a educação.

Essa limitação ocorre no plano do desenvolvimento de competências e habilidades que valorizam os aspectos subjetivos do docente, que tendem a desenvolver competências cognitivas e comportamentais para sua atuação no ensino, atendendo às constantes mudanças no mundo do trabalho, o que torna a ação de ensinar pragmática e tecnicista (DUARTE, 2001).

Ao limitar a formação ao desenvolvimento de competências predominantemente cognitivas, comportamentais, subjetivas e reflexivas, preconiza ao processo de ensino uma concepção técnica e desvincula da escola a responsabilidade de transmitir os conhecimentos científicos capazes de conduzir à emancipação, culpabilizando o sujeito por sua aprendizagem (DUARTE, 2001). Ou, imputando aos estudantes a responsabilidade de determinar a trajetória do ensino e de suas aprendizagens (BAUMAN, 2010).

Essa situação, decorrente da aceleração líquida moderna, organiza a educação de forma efêmera, pois não é possível permanecer com a mesma forma por muito tempo. Por isso, é necessária a apropriação de novas habilidades e competências para a sobrevivência do sujeito em suas relações subjetivas.

Para Libâneo (2005), em tempos de liquidez, a formação docente deve ser estruturada como uma via de emancipação, porém, para que a emancipação ocorra é necessário que a formação conceda aos docentes, não apenas mudanças de concepção, mas a elaboração de conhecimentos críticos a serviço do desvelamento da prática social, tornando-o apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos e que lhes tira as condições de superação. O ensino não pode ser mais uma etapa formativa para o trabalho simplificado que nega as classes marginalizadas as possibilidades de superação das explorações (DUARTE, 2001).

Por isso, pensar em um processo de formação docente para além da perspectiva do mercado demanda esforços para superar as limitações do pensamento científico imposto pelo sistema que não é tarefa tranquila, pois,

“basta dar uma olhada no planeta para se perceber quanto é grande essa encomenda e como é longo o caminho que se deve percorrer para enfrentar as lutas que estão por vir.” (BAUMAN, 2007, p. 195).

CONCLUSÕES INCONCLUSIVAS

Nessa reflexão nos inspiramos no pensamento de Bauman do início ao fim para incluir um de seus relatos a respeito de um estudo sobre as vespas realizado no Panamá por um grupo de pesquisadores da Sociedade Zoológica de Londres. Nesse estudo os resultados foram surpreendentes, pois revelaram que as vespas que saíam de seus ninhos originais, quando chegavam próximos a outros ninhos, eram recebidas como “legítimos membros do ninho”. Esse tipo de comportamento das vespas nos possibilita ainda mais entender a origem de uma comunidade, que considere o reconhecimento do Outro como princípio educativo para se viver em comunidade, segundo o relato: as “vespas nativas e imigrantes que viviam e trabalhavam lado a lado, ombro a ombro – tornando-se indistinguíveis umas das outras.” (BAUMAN, 2011, p. 11). Por isso, com urgência, precisamos pensar em uma formação docente que rompa com os conformismos e os individualismos, que crie em suas práticas educativas possibilidades de reencontrar o paraíso perdido, ou seja, a comunidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Tradução Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997. (Critérios éticos).

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Tradução Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FERNÁNDEZ, N. M-G. É possível uma teologia da ternura? **Perspectiva Teológica**, ano XLII, n. 116 jan./abr. 2010.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **Profissão docente**: uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa. 2005. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação)— Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, São Paulo, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal. In: ENCONTRO REGIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAL. **A construção do conhecimento em educação**: aspectos históricos e suas tendências. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

HERMANN, N. Breve investigação genealógica sobre o outro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 137-149, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

LIBANEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNIO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores**: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. 2007. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)—Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2006.

SLOTERDIJK, P. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DEBATE SOBRE DEMOCRACIA

Silmara Terezinha Freitas

Universidade do Oeste de Santa Catarina
silmarafisica@gmail.com

Eixo temático 1: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

Este artigo tem por objetivo tecer reflexões acerca da internacionalização da educação superior e sua conexão com alguns conceitos centrais presentes na obra de Pierre Bourdieu (2005): o conceito de campo e o de *habitus*. Onde tais conceitos, para o autor, permitem uma melhor compreensão do mundo social e dos diversos espaços que o compõem, e com isso havendo a possibilidade de relacioná-los com a ideia de democracia na obra de Ellen Wood (2011). Com tal relação pensamos que, em outras palavras, toda forma de conhecimento que se pode produzir em teorias e práticas educativas, estão relacionadas a uma dada percepção e posicionamento diante da realidade social, onde os conceitos já mencionados conseguem articular-se no contexto da temática internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Democracia.

INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior é uma temática consideravelmente jovem no cenário nacional, pois é a partir dos anos 90 que vem ganhando maior destaque tanto em produções acadêmicas, quanto em investimentos por parte das políticas públicas. Porém há muito tempo antes, pesquisadores e estudiosos da área educacional, tentam chegar a uma possível definição sobre a internacionalização, havendo diversas publicações a respeito da temática e de sua importância na constituição da identidade da quarta missão da universidade, estando esta atrelada a valores fundamentais como a democracia para o exercício da cidadania daqueles que a constituem.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2004) a internacionalização da educação superior está inserida em escala mundial devido a sua conexão com a globalização e suas implicações econômicas, sociais, políticas e culturais, presentes no cerne da universidade.

Todavia, sendo diversas as abordagens teóricas sobre a internacionalização da educação superior e também o fato de que a maneira como ela acontece em cada instituição pode variar de acordo com a missão e ideologia da mesma, no presente estudo, será exposto o tema sob a perspectiva da democracia e da cidadania, relacionando autores como Pierre Bourdieu (2005) e sua ideia de campo, Ellen Wood (2011) com seu conceito de democracia.

Desta maneira o presente trabalho tem como objetivo tecer reflexões acerca da internacionalização da educação superior e sua conexão com alguns conceitos centrais presentes na obra de Pierre Bourdieu (2005): o conceito de campo e o de *habitus*. Onde tais conceitos, para o autor, permitem uma melhor compreensão do mundo social e dos diversos espaços que o compõem, e com isso havendo a possibilidade de relacioná-los com a ideia de democracia na obra de Ellen Wood (2011).

Com tal relação pensamos que, em outras palavras, toda forma de conhecimento que se pode produzir está relacionada a uma dada percepção e posicionamento diante da realidade social, onde os conceitos já mencionados dos referidos autores conseguem articular-se no contexto da temática internacionalização.

Sendo assim, a relação e articulação dos principais conceitos apresentados pelos referidos autores, parte da perspectiva de relacionar o histórico da internacionalização da educação superior nas políticas públicas do Brasil e de como esta se institui no campo e em que forças estão presentes a ideia de democracia.

HISTÓRICO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A história da internacionalização da educação superior no Brasil começa a se desenvolver significativamente a partir da década de 1980 e no decorrer do tempo passou por diferentes configurações sob influências de outros países, por meio do desenvolvimento de atividades internacionais, trocas de experiências e investigações científicas entre países. Contudo, desde 1930 já havia movimentos a respeito da internacionalização na política nacional.

Em Lima e Contel (2009) há análises dos períodos e motivações do governo brasileiro quanto à internacionalização no setor educacional. Eles apresentam as principais características da evolução da internacionalização no país, dando destaque às políticas públicas e privadas ligadas ao fenômeno.

Ainda de acordo com Lima e Contel (2009) a intencionalidade de desenvolvimento do fenômeno tanto da educação quanto da internacionalização da educação superior está atrelada às motivações do Estado enquanto instância mantenedora e que institui políticas, e a participação das universidades. Neste sentido a implantação e efetivação de programas de cooperação internacional dependeram da criação das universidades e da vontade política dos governantes.

Desta maneira, internacionalização foi um assunto e também uma estratégia presente nas políticas governamentais, bem como o interesse dos estudiosos de diferentes áreas de conhecimento no que tange a políticas educacionais e globalização.

De maneira sucinta o quadro elaborado por Lima e Contel (2009) e apresentado abaixo, retrata a história do percurso da internacionalização da educação superior no Brasil:

Quadro 1 – Motivações e Fases da Internacionalização da Educação Superior Brasileira

Período	Programa	Provedores	Motivação
1º Período Anos 30 e 50	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na nas missões que traziam professores visitantes.	Universidades estrangeiras e brasileiras.	Acadêmica: fortalecimento do projeto acadêmico das universidades emergentes.
2º Período Anos 60 e 70	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na presença de consultores e na concessão de bolsas de estudos para realizar mestrado/doutorado no exterior.	Agências internacionais e Governo brasileiro; Agências nacionais e internacionais.	Político-Acadêmica: reestruturação do sistema educacional superior em consonância com o "modelo americano".

3º Período Anos 80 e 90	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas de interesse compartilhado; Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior, em áreas classificadas como estratégicas; Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas.	Agências internacionais e Governo brasileiro; Agências nacionais e internacionais; Universidades estrangeiras; instituições de educação superior privadas.	Acadêmico-Mercadológica: a) expansão e consolidação dos programas de pós-graduação stricto sensu; b) incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas; c) diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos.
4º Período Dos anos 2000 em diante	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas estratégicos e de interesse partilhado. *Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição de pesquisa no País. *Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas. *Projetos de criação de universidades federais orientadas pela internacionalização ativa. *Comercialização de serviços educacionais.	Governo brasileiro *Agências internacionais e Governo brasileiro *Agências nacionais e internacionais *Universidades estrangeiras e instituições brasileiras de educação superior privadas *Corporações internacionais *Universidades corporativas	Acadêmica, Política, Econômica e Mercadológica: a) Inserção internacional dos programas de pós-graduação stricto sensu; b) Incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas; c) Integração regional de caráter inclusivo; d) Diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos; e) Captação de estudantes.

Fonte: Contel e Lima (2009, p. 4).

Porém merece destaque o ano de 1965 (segundo período de acordo com a tabela acima) em que, com o Parecer 977 (BRASIL, 1965) a história da educação superior brasileira se consolida com o sistema nacional de pós-graduação stricto sensu. O referido documento é tomado como referência básica devido a sua solidez de considerar necessários a implantação e desenvolvimento de um regime de pós-graduação na educação superior com critérios uniformes a serem adotados pelas universidades a fim de desenvolvê-las.

A partir de então a internacionalização começa a evoluir com o apoio de instituições como o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. As ações e estratégias desenvolvidas por essas instituições são voltadas para a formação de pessoal qualificado a nível superior para a expansão da cooperação internacional.

De acordo com Morosini (2006) nos anos de 2004 e 2005 ganham forças estratégias de internacionalização voltadas ao ensino, menciona:

[...] São identificados textos que fomentam redes de pesquisa, mas o cerne da produção científica é o ensino. Inicialmente relatavam intercâmbios, alunos-convênios e outros casos esporádicos e passam à priorização da experiência internacional no mundo globalizado. Neste período, cresce o número de produções científicas que discutem as estratégias de internacionalização: em nível de estudantes, seu aprendizado, a construção de sua identidade e sua adaptação social; currículos internacionalizados, e desenvolvimento tecnológico para apoio à internacionalização, entre outros. (MOROSINI, 2006, p. 118).

Desta maneira a história da internacionalização da educação superior no Brasil apresenta-se não como um novo fenômeno e tampouco apenas como reflexo do contexto atual e sim como algo intrínseco à integração do ensino à globalização.

INTERNACIONALIZAÇÃO E OS SENTIDOS DA DEMOCRACIA

A internacionalização de universidades é um tema que vem ganhando destaque nas discussões das políticas institucionais de educação superior, desde os anos 1990. Desta maneira, investir em pesquisa e estudo desde sua gênese para a compreensão de seu conceito e importância, é algo que precisa ser conhecido e realizado, tanto por acadêmicos e pesquisadores que buscam investir em mobilidade acadêmica, quanto pelas próprias instituições que buscam desenvolver estratégias para maior visibilidade e melhoria de sua estrutura organizacional, fortalecendo assim seus espaços democráticos e representativos.

A internacionalização deve integrar a missão da universidade, e isso é algo que precisa e parece estar presente nela, de acordo com Santos (2012) internacionalização é a quarta missão da universidade e possibilita um inesgotável campo de possibilidades, devendo integrar seu planejamento estratégico e plano de desenvolvimento, com diretrizes bem definidas, para que se alcance resultados consistentes para os envolvidos.

Santos (2012, p. 57) afirma que:

[...] as universidades estão hoje confrontadas, seja qual for o caminho ou os estímulos a que respondem de natureza política ou ideológica, reforça no século XXI uma característica universitária, afirmando a internacionalização como uma invariância do sistema e confirmando-a como uma evolução que está a ponto de se transformar, quase mil anos após, na *quarta missão* da universidade.

Desenvolver pesquisa na área da educação com a temática internacionalização é fazer uma importante conexão com o cenário atual da globalização, o que pode reforçar ainda mais a discussão da necessidade de construção de uma política pública sobre o tema para o Brasil em projetos e intercâmbios de estudantes, envolvendo tanto Estado quanto empresas.

Nesta perspectiva, a partir da década de 1990 a Educação ganha crescente espaço na agenda das agências multilaterais (UNESCO, OCDE, OMC, entre outras) e neste contexto a temática internacionalização da educação superior ganha força.

Todavia, falar de internacionalização é algo comum nas universidades que primam pela qualidade no ensino, porém seu conceito é complexo e existe uma grande diversidade de termos relacionados. Como já mencionado, não há como tratar da internacionalização da educação superior sem relacioná-la com a democracia e o poder de representação e participação que a mesma traz em sua essência como exercício da cidadania.

Para Bartel (2003) internacionalização é conceituada como trocas internacionais entre educação e globalização; afirma que existem diversas formas dela acontecer, uma delas é por meio da presença de estrangeiros estudando na universidade; outra maneira, são as pesquisas em rede com universidades estrangeiras. Já Hans de Wit (2013) define a internacionalização como uma estratégia para aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa, onde a busca por metas quantitativas possa ser considerada em boa medida com um fim em si, ou seja, que a internacionalização desenvolve a educação na medida em que facilita o trabalho de experiência de formação universitária entre universidades locais e no exterior.

Já Laus e Morosini (DE WIT et al., 1997, p. 2) conceituam a internacionalização como sendo "o processo de integração de uma dimensão internacional/intercultural para as funções das instituições de ensino, pesquisa e

serviços.” Idem a observação anterior onde a legitimação da produção e circulação do conhecimento se dá a partir das relações de formação de recursos humanos que possam contribuir para a construção da identidade local e visibilidade exterior da universidade.

Contudo, a respeito do fenômeno internacionalização da educação superior, é consenso entre vários autores, de que se trata de algo extremamente necessário para a universidade, pois é nela que existem multiplicidade de pensamentos, culturas, ideologias e línguas, ou seja, é neste rico cenário de diversidades que a internacionalização se desenvolve.

Em conexão à temática internacionalização e sob a ótica da democracia em perspectiva, recorreremos ao conceito de campo e *habitus* desenvolvido por Bourdieu (2005) em “O Poder Simbólico”. O referido autor nesta obra, oportuniza uma reflexão sociológica contemporânea sobre o Poder Simbólico onde paira a indagação: como este “poder” é mobilizado nas relações estabelecidas por e com entes singulares e coletivos, classes sociais e grupos sociais, na sociedade? E ainda, a abordagem do autor é trazida em uma concepção relacional e sistêmica do mundo social, a partir dos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, os quais se podem relacionar com o fenômeno de como acontece a internacionalização da educação superior, porque a democracia por meio da representação no viés institucional da universidade, pode ocorrer pela internacionalização.

Assim é possível trazer ao foco dessa discussão a internacionalização e sua relação com a democracia. Desta maneira conceitos de democracia de Ellen Wood (2011) e de Norberto Bobbio (2000) são relevantes para uma reflexão acerca da convergência e articulação conceitual de como a política de internacionalização se institui no cerne da universidade e que forças estão presentes neste cenário.

Em primeiro lugar faz-se necessário trazer à luz do debate, o conceito de campo elaborado por Bourdieu (2005), o qual significa ser um espaço simbólico, de lutas dos agentes que determinam, validam e legitimam as representações. Em outras palavras, é o poder simbólico, entendido como um espaço com certo grau de autonomia difícil de ser mensurado e também quantificado, tendo regras particulares, ou seja, processos que determinam como o contexto social e econômico interfere nas relações entre os agentes internos e externos a este campo, configurando sua participação e representação neste cenário.

Ainda Bourdieu (2005) considera as influências das relações que se estabelecem no campo e seu espaço de atuação, determinando o que os agentes podem ou não realizar, de acordo com a posição ocupada no campo, ou seja, a origem e a condição de classe pertencente. E assim há de se considerar seu conceito de *habitus*, entendido como: “[...] sistema das posições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.” (BOURDIEU, 2005, p. 191).

Nesta perspectiva seguindo as concepções bourdieuniana de campo e *habitus*, se o campo se caracteriza por espaços sociais onde se adquire o *habitus*, há de se considerar a presença da democracia a partir da ideia de universalidade de direitos para as classes sociais.

Neste sentido recorreremos à democracia e seu conceito elaborado por Ellen Wood (2011), onde apresenta que sua história perpassa por três momentos: o antigo - sociedade ateniense (aldeia e campo), o moderno – sociedade europeia (centros urbanos) e o liberal, em ambos os tempos guiada pelo materialismo histórico a autora aborda a relação entre economia e política para conceituar a democracia moderna, na qual especialmente na Europa Ocidental e Estados Unidos, foi inseparável do capitalismo.

Ellen Wood em diversas obras, em especial na “Democracia contra o capitalismo” defende, através de uma análise sócio histórica, as transformações que não só o conceito de democracia passou ao longo dos tempos, mas também, junto com ele as relações sociais, sendo aí a chave de conexão com a ideia de democracia e cidadania no texto “Democracia representativa e democracia direta” de Norberto Bobbio (2000).

Para Bobbio (2000) a democracia direta está relacionada à participação de todos os cidadãos em todas as decisões a eles pertinentes, porém alerta que “todos decidirem sobre tudo” é materialmente impossível. Já a democracia representativa é vista por Bobbio como deliberações coletivas. Afirma que atualmente o progresso da democracia se constitui pela extensão do poder ascendente para novos espaços antes dominados pela hierarquia. Na visão do autor, o conceito de democracia está atrelado ao exercício da heterogeneidade.

Nos dias atuais ouvir menções da relação da democracia ao exercício da cidadania, da livre escolha é comum e faz parte do discurso daqueles que representam a sociedade, no entanto, a realidade é que a democracia não se encontra no poder do povo, mas sim em seus direitos passivos; não assinala o poder próprio do povo como soberano, mas aponta para a proteção de direitos individuais contra a ingerência do poder de outros. Desta maneira a democracia contemporânea focaliza o poder político, no qual o cidadão é na realidade despolitizado, lhe abstraindo das relações sociais que poderiam o empoderar.

Então se a cidadania na contemporaneidade se faz pelos direitos civis onde a democracia se reduz a um regime político eficaz, de onde surge a ideia de representação, sendo esta entendida como delegação de poderes, e também como “governo de poucos sobre muitos”, conforme menciona Stuart Mill.¹ Há que se destacar que sendo a sociedade um sistema hierarquizado de poder, conforme aponta Bourdieu (2005), não pode existir democracia sem um contra-poder crítico.

Em consonância com a temática internacionalização da educação superior, a autonomia é fundamental, pois conforme sinaliza Santos (2012) a internacionalização transforma-se em missão, na medida em que mobiliza a universidade para o cumprimento de seus objetivos, sendo essa mobilidade o exercício democrático da participação de todos os envolvidos neste processo.

Neste contexto, cabe uma indagação, como possível investigação e estudo: Como implantar políticas públicas na universidade, como estratégia de internacionalização, sendo tais políticas realmente sensíveis às profundas assimetrias sociais e educativas existentes na sociedade, atendendo ao conceito de democracia participativa?

O que compete ressaltar é que vale muito investir em estudos para indicar elementos relevantes que surtam reflexão mais aprofundada acerca dos desafios da internacionalização, a partir do modo como ela é traduzida pelos gestores e docentes de um contexto local como exercício da real democracia, ou seja, a autonomia das instituições e que como Santos (2012, p. 76) enfatiza: “[...] A autonomia é indispensável para o funcionamento harmônico das universidades e fundamental para o integral cumprimento das suas missões: um instrumento conferido à universidade para que ela possa melhor desempenhar a sua missão.”

Em se tratando de autonomia no contexto da internacionalização, e repousando sob bases conceituais e materiais consolidadas, a internacionalização torna-se missão para a universidade, quando consegue mobilizar em rede e intencionalmente, acadêmicos, pesquisadores e instituição, desta forma, atingindo objetivos que visam consolidar espaços democráticos de integração do conhecimento.

Diante desse contexto, feitas as devidas conexões conceituais entre a temática internacionalização sob a ótica da democracia, há sinalizações de que a internacionalização da educação superior constitui um dever e também uma missão para as universidades, principalmente as brasileiras, mais especificamente no que tange aos cursos de pós-graduação.

Porém relacionando internacionalização com democracia, no modelo atual democrático vivido pela sociedade, a insuficiência dos regimes representativos atuais, os quais, apesar de adotar o nome de democracia, garantem apenas o direito de ser representado no exercício do poder político, tanto a democracia como a participação sinalizam que o “poder” se distancia da prática social. Assim, entre os agentes que atuam na universidade, buscar e

¹ John Stuart Mill. Consideration on Representative Government, Londres, The Liberal Arts Press, 1958.

pôr em prática a internacionalização é uma maneira de contrariar o “sistema” e lutar neste campo de tanto capital cultural que a internacionalização é capaz de proporcionar.

Ao fim deste texto, não cabem conclusões definitivas, e sim considerações exploratórias, o que se deve ao fato de que no momento, organismos multilaterais como UNESCO, OCDE, Banco Mundial, FMI, e muitos outros, tentam imprimir seus conceitos de qualidade como discurso e critério de internacionalização, para que ocorra a livre circulação do conhecimento não estando restrito ao estado-nação.

Sendo assim, relacionando à temática internacionalização da educação superior com os conceitos de campo e democracia, de Bourdieu (2005), Wood (2011) e Bobbio (2000), as visões dos autores articulam-se na medida em que relacionam a história de tais conceitos à sua íntima relação com o sistema capitalista, onde de acordo com Bourdieu (2005) o campo político aparece como um espaço de lutas e que os produtos oferecidos por ele, são instrumentos de percepção e de expressão do mundo social, ou seja, a representação política.

Neste sentido os desafios para a internacionalização na educação superior são muitos, e abarcam um diverso e explorável campo cultural para desenvolvimento de conhecimento e pesquisa, compreendendo um vasto campo de ações e possibilidades como exercício da democracia, onde estas possam caracterizar muito mais que um processo dinâmico de relações internacionais, mas sim, que sejam ações integralizadas para potencializar e sustentar o crescimento, tanto da ciência como do conhecimento como um todo, através do intercâmbio acadêmico, sendo isso um compromisso institucional articulado de colaboração e parcerias.

Contudo, refletir sobre a internacionalização da educação superior sob a perspectiva da democracia pode servir para instigar pesquisadores e estudiosos da área educacional, de modo que os mesmos ampliem e possam fornecer subsídios tanto teóricos quanto empíricos, que sejam possíveis de servir de base para as políticas públicas no setor.

Por fim, estando as universidades envoltas por tantos processos de mudança, que muitas vezes são justificados por políticas difusas e medidas instrumentais avulsas, que mesmo na contemporaneidade continuam fortemente marcadas por uma cultura educativa tradicional e também elitista, no cenário que se apresenta atualmente, as universidades confrontam-se com a urgência de reinventarem o seu papel científico, social e educativo, onde a internacionalização do saber e da ciência, é como nas palavras de Bourdieu, um forte campo de lutas onde pode ocorrer a significação verdadeira da democracia.

Cabe, contudo, mencionar que tal mudança necessitará fazer-se acompanhar de um pensamento, de estratégia e de planos de ação amplos, ancorados, entre outros, nos princípios e medidas que compõe o sentido da internacionalização.

REFERÊNCIAS

BARTELL, M. **Internationalization of universities**: A university culture-based framework. Higher Education. Manitoba, Winnipeg, 2003.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

KNIGHT, J.; DE WIT, Hans (Org.). Developing an institutional self-portrait using the Internationalization Quality Review Process. In: ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Quality and Internationalization in Higher Education**. Paris, France, 1999. Disponível em: <<http://www.aucc.ca/events/2010/e-group/iqrp.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SANTOS, Fernando Seabra. **A quarta missão da Universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

UNESCO. **Conferência mundial sobre ensino superior 2009 as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris: UNESCO, 2009.

UNESCO. **Higher education in a globalized society**. Paris: UNESCO, 2004.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Bontempo, 2011.

INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DA REALIDADE ENCONTRADA NA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – SC

Karla Pezavento

Universidade do Oeste de Santa Catarina
kapezavento@gmail.com

Financiamento: PIBIC/CAPES/ CNPQ

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação Oral

Resumo

Este texto tem por objetivo debater uma questão polêmica e extremamente atual que é a internacionalização do Ensino Superior. É um estudo de caso que pretende mapear os processos de internacionalização que a Unoesc vem realizando nos últimos cinco anos, sendo uma pesquisa qualitativa e financiada pelo CNPq. Este tema está inserido no eixo temático que discute a relação da teoria com a prática e tem impacto contundente sobre a formação do docente, haja vista que a formação do docente para a educação básica está implicada pela atuação do professor universitário, inserido neste contexto avaliativo ditado pela CAPES.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Políticas de Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade há indícios da presença da educação nos jovens. Segundo Bohrer et al. (2009, p. 2), desde a pré-história, seja nas sociedades primitivas selvagens, povos bárbaros ou nas sociedades mais evoluídas, a educação estava vinculada aos modos de convivência. Apesar de não haver o reconhecimento como prática educativa, havia uma distinção entre classes (docente e discente).

Partindo desse contexto, a educação sempre esteve presente nas sociedades desempenhando papéis importantes e de caráter evolutivo para a humanidade. Para Cambi (1999 apud BOHRER 2009), com o surgimento das Sociedade Hidráulicas, marcadas pela divisão do trabalho e distinção entre as classes sociais, a educação passou a desempenhar uma função diferente, visto a necessidade da época, sendo uma “institucionalização da aprendizagem num local destinado a transmitir a tradição na sua articulação de saberes diversos: a escola.” (CAMBI, 1999, p. 61 apud BOHRER et al., 2009, p. 2).

Séculos após começam a surgir as universidades, novamente como clamor das sociedades. Segundo Santos (2012) a universidade foi inventada na Europa Ocidental há quase mil anos. A biblioteca de Alexandria, fundada

em III A.C., que foi destruída em 391 D.C. pelo bispo Teófilo, é considerada a precursora das universidades modernas.

Diante desse contexto, pode-se concluir que as mudanças nas sociedades foram fundamentais para alterações no que se refere à educação e às instituições de ensino. Atualmente, a contemporaneidade regida pela globalização aponta para novas necessidades educacionais que, portanto, implicam em adaptações. Partindo desse parâmetro, as IES nas últimas décadas, estão se deparando com o surgimento de uma nova missão, a internacionalização - denominada como a quarta função das universidades e além disso, uma atividade indispensável na contemporaneidade.

O trabalho apresentado emerge de um Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPQ sobre Internacionalização e Ensino Superior, que tem como título:¹ Internacionalização e Ensino Superior: um estudo a partir da realidade encontrada na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Este projeto insere-se em um projeto macro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPES Sul integrado a rede da Unicamp.

O projeto matriz da pesquisa foi elaborado pela Coordenadora do GIEPES e socializado aos grupos vinculados a esta rede de pesquisa, e tem como objetivo refletir sobre os processos de internacionalização que estão sendo desenvolvidos nas universidades, neste caso, na Unoesc.

Esta investigação vem ao encontro do processo de internacionalização que a Unoesc vem desenvolvendo desde 2010, diante da exigência da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) para os Stricto Sensu. A pesquisa desenvolvida tem caráter qualitativo e, portanto, foi dividida em três etapas, sendo a primeira exploratória, a segunda de trabalho de campo e a terceira de análise e tratamento do material e documental. Algumas etapas da pesquisa já foram desenvolvidas e outras estão em andamento.

Na fase exploratória, buscou-se delimitar os caminhos a seguir na investigação, definindo os procedimentos. Por isso, fez-se o levantamento de produções acadêmicas (estado da arte) que trabalham esta temática a fim de auxiliar na elaboração do referencial teórico. Além disso, verificou-se o perfil dos grupos de Educação de cada Stricto Sensu, as linhas de pesquisa que os compõem e fez-se um levantamento de quantos convênios com Universidades Internacionais cada programa possui.

As etapas que estão em processo de desenvolvimento têm como objetivo (1) identificar quantos cursos existem na Área de Ciências Humanas e quantos programas Stricto Sensu tem a Unoesc; (2) conhecer como a internacionalização figura nos Projetos Pedagógicos de cada curso de graduação e no regimento dos Stricto Sensu; (3) conhecer qual é a avaliação sobre os processos de internacionalização na visão dos agentes responsáveis pelo seu desenvolvimento, na Unoesc. Outra etapa, consistirá em entrevistar alunos, professores, pesquisadores e administradores que desenvolveram experiências de mobilidade acadêmica organizada pela instituição.

Com os dados que já foram coletados e outros que estão em processo de coleta, se busca fazer uma tabulação dos dados encontrados em cada programa e em cada curso de graduação da área de Ciências Humanas que possui medidas de impacto acerca da internacionalização ou mobilidade acadêmica seja docente ou discente. Dessa maneira, o projeto tem como produto o mapeamento do futuro da internacionalização na Unoesc nos programas Stricto Sensu e nos cursos de graduação da área de Ciências Humanas.

¹ Este Projeto citado, que visa estudar a Internacionalização nas Universidades do território iberoamericano, foi elaborado pelas Prof. Dra. Elisabete Monteiro Aguiar Pereira e Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

DESENVOLVIMENTO

INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

A globalização tem desempenhado um papel importante sobre os processos de internacionalização, sendo um novo paradigma para as universidades. De certo modo, as universidades sempre vivenciaram um cenário de busca pelo conhecimento, visto esta ser uma das suas missões, porém, no atual contexto há a necessidade de adaptação às novas estruturas de organização das IES. Segundo Rumbley (2015), a internacionalização é como uma resposta a globalização e uma das questões mais importantes com a qual o ensino superior ao redor mundo precisará lidar ao longo das próximas duas décadas.

Para Santos (2012) a internacionalização transforma-se em missão quando é capaz de mobilizar de forma intencional e consciente, para com ele atingir os seguintes objetivos: reforçar projetos integradores; dar maior dimensão as suas atividades de formação, de pesquisa e inovação; conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural e universitária; contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento. Neste sentido, as universidades têm um papel fundamental para as interações internacionais, de modo que elas passem a fazer parte da vida acadêmica e dessa forma aprimorem o desenvolvimento tecnológico, social, cultural e científico. Ainda nesse contexto, as redes de integração são incentivadoras para a produção científica, de forma que viabilizam publicações de pesquisas que projetam as instituições a nível mundial.

Bartell (2003 apud MOROSINI 2006, p. 115) conceitua a internacionalização como trocas internacionais relacionadas à educação. Além disso, o autor aponta diversas formas de realizar a internacionalização, tais como,

[...] a presença de estrangeiros e estudantes-convênios num determinado campus; número e magnitude de concessões de pesquisa internacional; projetos de pesquisa internacionais cooperativos; associações internacionais envolvendo consultoria para universidades estrangeiras e outras instituições; setores de universidades privadas com metas internacionais; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade; e o grau de imersão internacional no currículo, entre outros.

Segundo Santos (2012) as formas de internacionalização podem ser a mobilidade; a escala e ambição na investigação científica; a internacionalização das atividades de transferência e inovação; a aferição de boas práticas e a diplomacia cultural universitária. Para Rumbley (2015) a mobilidade acadêmica ainda é o tema mais relevante em se tratando de internacionalização, indo ao encontro dos números expressivos relacionados à mobilidade em todo o mundo. Contudo, tem-se notado que outros aspectos estão ganhando destaque, tais como questões relacionadas a políticas e práticas.

Para Santos (2012) a internacionalização tem seu máximo desenvolvimento na investigação científica; é através dela que a consciência global se transformará num todo coerente, unindo os milhares de grupos de investigação até então isolados. Por isso, é necessário definir em comunidade (acadêmica, científica e tecnológica), políticas científicas comuns, de modo que, não se ignore os países que falam a mesma língua, mas por meio dessa circunstância promover iniciativas internacionais.

Para Wit (2013) o sentido de internacionalização na educação superior é relativamente novo, não tendo mais de duas décadas. O termo utilizado antes era "educação internacional", que buscava englobar uma série fragmentada de atividades internacionais pouco relacionadas entre si. Ainda segundo o autor, foi somente nas últimas décadas que se iniciou uma transição gradual para o conceito de internacionalização da educação superior.

Para Morosini (2006, p. 109) “foi a partir da década de 1990, com o processo de globalização, que a internacionalização da educação superior vem se fortificando no panorama mundial” tanto na pesquisa, como no ensino. Segundo a autora, as estratégias de internacionalização marcam os anos de 2004 e 2005 e estão voltadas ao ensino; além disso, neste período, cresceram o número de produções científicas que abordam estratégias de internacionalização, tais como, “em nível de estudantes, seu aprendizado, a construção de sua identidade e sua adaptação social; currículos internacionalizados, e desenvolvimento tecnológico para apoio à internacionalização, entre outros.”

Contudo, segundo Knight (2012) existem cinco aspectos que merecem destaque quando se fala em internacionalização e que são baseados no artigo “Cinco mitos da Internacionalização”, onde questiona a ideia da internacionalização como substituta da qualidade, o papel desempenhado pelos estudantes estrangeiros, os acordos institucionais, a certificação internacional e a internacionalização enquanto estratégia para atingir posições elevadas nos rankings.

O primeiro aspecto se refere à necessidade de aprimorar, mas respeitar o contexto local; segundo Knight (2012, p. 1), a internacionalização tem como objetivo complementar, harmonizar e estender a dimensão local. “Se ignorar o contexto local, a internacionalização vai perder seu verdadeiro norte, bem como seu valor.” O segundo aspecto é a internacionalização como um processo adaptável, ou seja, não existe um modelo genérico para a internacionalização; “trata-se de um processo de mudança – adaptado para atender necessidades e interesses individuais de cada instituição.” O terceiro ponto seriam os benefícios, riscos e consequências não intencionais; afinal “embora haja múltiplos e variados benefícios na internacionalização, manter o foco somente nos benefícios significa ignorar os riscos e as consequências negativas não intencionais envolvidas”. O penúltimo aspecto seria que a internacionalização não trata de uma finalidade em si,

[...] é um meio para se atingir um objetivo, e não uma finalidade em si mesma. Trata-se de um truísmo frequentemente mal interpretado que pode levar a um entendimento enviesado daquilo que a internacionalização pode ou não pode fazer. O sufixo “-ização” significa que a internacionalização é um processo ou um meio de aprimorar ou atingir metas. A internacionalização pode, por exemplo, ajudar no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais entre os estudantes – por meio das melhorias no ensino e no aprendizado, da mobilidade internacional e de um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais. (KNIGHT, 2012, p. 2).

Como último aspecto a autora destaca a associação entre globalização e internacionalização. A internacionalização enfatiza os relacionamentos entre nações, povos, culturas, instituições e sistemas; já a globalização se refere ao fluxo de ideias, recursos, pessoas, conhecimentos, serviços, valores, culturas e tecnologia. Ambos os processos estão ligados apesar de serem diferentes.

Em contrapartida, Lee (2013) alerta que é ingenuidade e irresponsabilidade ver a internacionalização como algo necessariamente positivo, afinal envolve uma responsabilidade social e pedagógica. Outra questão é que a internacionalização reflete os interesses do país anfitrião menos do que o espírito de colaboração mútua e intercâmbio cultural. Um exemplo seria o relato de alguns estudantes que reclamam de sofrerem discriminação e que esta partiria do próprio corpo discente e docente. Neste sentido, a responsabilidade sobre a internacionalização deve ser de quem recruta os intercambistas, ou seja, dos anfitriões e não dos convidados.

Por fim, pode-se concluir que a mobilidade acadêmica é o primeiro grande caminho para a internacionalização das universidades sobretudo quando é entendida como necessidade da sociedade do conhecimento. Para isso, é indispensável a eliminação de uma série de pequenas barreiras administrativas, financeiras, pedagógicas, linguísticas e culturais.

INTERNACIONALIZAÇÃO E DOCÊNCIA

O conceito de internacionalização surgiu após a Segunda Guerra Mundial, tendo seu início na economia, em atributo às dependências industriais europeias em fase de reconstrução de modo que visavam à intervenção do capital financeiro internacional. Segundo Ortelani (2017, p. 46) a internacionalização nesta época constituiu, “[...]no contexto econômico, um processo de abertura de suas estruturas nacionais para a ação de intervenções internacionais com objetivo de promoção de desenvolvimento econômico e social, de acordo com as ideologias dos governos vigentes.”

Em educação, a internacionalização surge como uma resposta à globalização e atualmente é uma das questões mais importantes com a qual o ensino superior ao redor mundo precisará lidar ao longo das próximas décadas. Neste contexto, Postiglione e Altbach (2013) afirmam que o professorado exerce um papel primordial para impulsionar a internacionalização, de modo que são eles que atuam em sala de aula, que criam currículos, participam de pesquisas, recebem estudantes estrangeiros, publicam em revistas internacionais e assim por diante. Sem o empenho e participação plena dos docentes a internacionalização fica fragilizada. Dessa forma citamos Postiglione e Altbach (2013, p. 1):

Como coração da universidade, o professorado desempenha claramente um papel especial em ajudar a impulsionar as economias do conhecimento. Isso é particularmente verdadeiro nos países em desenvolvimento que aspiram a uma integração mais próxima com o sistema global. [...] Para alcançar o melhor resultado que a globalização pode oferecer, o professorado de todos os países teria que se tornar mais ativo nos esforços de internacionalização. No momento, a disposição de profissionais acadêmicos de toda parte para aprofundar seus envolvimento internacionais parece estagnada. [...] De fato, sem a participação plena, ativa e entusiasmada dos acadêmicos, os esforços de internacionalização estão fadados ao fracasso.

Diante deste parâmetro, Nóvoa (1992 apud ORTELANI 2017, p. 72), afirma que a profissionalização dos trabalhadores, neste caso dos docentes, contribui significativamente para a melhoria de seus rendimentos e ampliação de sua autonomia e que, portanto, as políticas públicas, a valorização, o contexto histórico vigente e a valorização da profissão docente pelas políticas sociais, estão intimamente ligadas à concepção da construção identitária desses profissionais.

Dessa forma, a construção identitária dos docentes está correlacionada à internacionalização, de modo que a partir do reconhecimento dela se pode entender as ações dos docentes diante dos processos internacionais de educação. Zabalza (2004 apud ORTELANI, 2017), cita alguns dilemas enfrentados pelos docentes universitários que nos auxiliam a entender e aprofundar os conhecimentos acerca da constituição identitária dos docentes das instituições de ensino superior.

O primeiro dilema seria “entre uma formação para o desenvolvimento pessoal ou uma formação para a resolução das necessidades da instituição.” Para o autor, os docentes precisam optar e se escolherem uma formação voltada ao desenvolvimento pessoal, poderão não levar em conta as necessidades da instituição. Da mesma forma, as instituições podem exigir somente formações destinadas as necessidades da empresa e, portanto, dessa maneira, acabam banalizando a ação docente pois estes são orientados a participar de algo que é contra suas crenças pessoais.

Neste sentido, segundo Ortelani (2017), deve-se buscar equilibrar ambas as situações. Afinal, o profissional que opta por formações apenas de caráter individual pode deixar de atender as necessidades da instituição de ensino e apresentar um trabalho incoerente com as propostas das mesmas. Em contrapartida, a instituição que orienta seus docentes apenas a participarem de formações com caráter institucional, poderá ter profissionais que não assumam responsabilidades com suas formações e que, portanto, envolvam-se pouco nas propostas da instituição. Zabalza (2004 apud ORTELINI, 2017, p. 74) afirma que,

[...] quando a formação é definida como um compromisso institucional [...] os sujeitos não assumem uma responsabilidade pessoal em seu próprio desenvolvimento e, às vezes, envolvem-se muito pouco nas propostas formativas oferecidas. Quando a tendência é deixar nas suas mãos a formação, ela se torna secundária ao desenvolvimento da instituição com um todo e à melhora da qualidade dos serviços que oferece. Além disso, é comum acontecer de a formação referir-se a aspectos de interesse dos próprios indivíduos sem haver uma conexão clara com suas atividades docentes (outras carreiras, formação linguística tecnológica, etc.).

O segundo dilema seria “entre a obrigatoriedade e a voluntariedade da formação (e, de modo secundário, a difícil relação entre liberdade e formação).” Neste sentido, é preciso frisar que a formação deve ser encarada como um processo constante e importante de renovação e que, portanto, deve-se ter cuidado ao ter caráter obrigatório pois podem se transformar no que Zabalza (2004, apud ORTELANI, 2017) atribui como “vícios”, voltados a meras impressões de certificados. “Tanto um como outro extremo é contraproducente, mas tanto um tipo de orientação como o outro deve estar presente no momento de propor a formação docente na universidade.” (ZABALZA, 2004, p. 151 apud ORTELANI, 2017, p. 75).

O terceiro dilema se refere “a formação generalista (pedagógica) e a formação específica (da área de conhecimento)”. Diante deste dilema, o autor reflete acerca de dois aspectos. O primeiro seria que ter conhecimento em área específica não significa saber ensinar sua área de conhecimento; segundo, a questão da efetivação identitária docente. Dessa forma, independente da formação ser específica ou não, o que se deve buscar é uma formação que apresente características pedagógicas.

Outro dilema, seria entre a “formação para a docência e a formação para a pesquisa.” Diante deste dilema, Ortelani (2017), baseada nas ideias de Zabalza, pontua que a pesquisa seria um elemento de contribuição para a docência e da mesma forma à docência ser um elemento de apoio para as pesquisas realizadas. Todavia, o que se percebe é um distanciamento entre ambas, o que acarretaria em profissionais que são ótimos em sala de aula e, no entanto, pouco produtivos no sentido das pesquisas e por consequência nas avaliações. Em contraponto, existem os docentes que são excelentes na produtividade e no entanto, deixam a desejar no âmbito pedagógico de sala de aula.

O quinto dilema se refere “à formação para o ensino ou para aprendizagem.” Este dilema apresenta um caráter fundamental mediante a contemporaneidade e o que se percebe é a fragmentação de um processo no qual deveria haver unificação. Neste aspecto, a autora reflete que a fragmentação do ensino e da aprendizagem ocorre devido ao fato do professor pensar ser o responsável apenas pelo ensino e o aluno pela aprendizagem. Diante deste contexto, terceiriza-se a responsabilidade pelas aprendizagens. O ideal, segundo Ortelini (2017, p. 77), seria a “consolidação de uma formação docente orientada para a aprendizagem passa pela noção da dupla competência do professor universitário, expressa pelo domínio conceitual e domínio pedagógico da área de conhecimento em que se insere.”

O sexto e último dilema se refere à “formação para as tarefas de gestão, de relações externas, etc.” Neste dilema, a autora se refere à internacionalização como um exemplo para reflexão. Afinal, se atribuiu ao professorado mais uma ‘frente de trabalho’ para suas ações docentes, sem antes ter agregado a internacionalização às práticas já existentes no cotidiano dos sujeitos.

Assim, evidencia-se a importância dos docentes para a efetivação da internacionalização universitária, de modo que a mesma será reflexo das ações docentes. Portanto, se deve ter claro que para a internacionalização se consolidar nas universidades, com destaque para as brasileiras, deve-se priorizar a formação docente de modo que os mesmos tenham clareza de onde se inserem, além de se aproximarem das políticas públicas que envolvem a internacionalização e o ensino superior.

Para reformar essa ideia citamos Menezes e Therrien (2014, p. 11).

Estamos convictos da importância da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior para que as mudanças almejadas e necessárias ao alcance da universalização da educação possam ser concretizadas. Sabemos que para atingir tal intento é necessário concretizar uma transformação que coopere para a inserção mais expressiva do professor nas discussões das políticas públicas no ensino superior, o que, conseqüentemente concorrerá para melhorar sua comunicação com a sociedade e para a sua visibilidade por esta.

Por fim, a docência universitária constitui um grande desafio no que se refere a internacionalização. Segundo Morosini (2006, p. 43), as políticas públicas do século se voltam ao ensino e no entanto ignoram o papel do docente neste contexto e ainda colocam sobre os “ombros” do docente a responsabilidade da formação de novas gerações universitárias. Neste sentido “um dos grandes desafios, que cabe à docência, nesse contexto, é manter o protagonismo de decisões reflexivas em vez de se constituir em mero executor de políticas globalizantes.”

DISCUSSÕES

Diante do contexto da internacionalização e da globalização, a Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, reconhece a importância de promover e consolidar processos associados à internacionalização, visto conhecer a relevância que o intercâmbio de conhecimento tem para os acadêmicos.

Um dos projetos implementados, é o Projeto de Mobilidade Acadêmica; outro programa aderido é o Ciência sem Fronteira, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, oportunizando o intercâmbio de alunos tanto na modalidade de cotas da IES quanto de candidaturas individuais; e o Programa Estudantes - Convênio de Graduação - do MEC.

Os convênios que a Unoesc possui estão em diferentes continentes, tais como, América do Norte, América Latina, Europa e África; porém, estes convênios estão em constante evolução de modo que novas parcerias são firmadas. Estes convênios possuem como responsáveis a Reitoria e a Coordenação Geral de Mobilidade Acadêmica, e podem também ser decorrentes de propostas de termos de cooperação submetidos pelos docentes permanentes dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* da instituição.

Os convênios firmados abrangem todas as áreas do conhecimento, portanto, dependem da gestão de uso, ou seja, do interesse. De modo que a universidade procura firmar poucos convênios, mas de qualidade; que sejam efetivos. Cabe destacar que os países em que atualmente existem convênios em graduação são os Estados Unidos, Canadá, Equador, Moçambique, Alemanha, Suíça e Índia. Além disso, os convênios que incluem *Stricto Sensu* são: México, Chile, Argentina, Uruguai, Espanha, Itália, Portugal, Polônia e Reino Unido.

Outra forma de convênio são as redes internacionais de pesquisa, com as quais a Unoesc possui ligação: a Rede Euro-Americana de Motricidade Humana; Red. Latinoamericano de Estudios sobre Trabajo Docente; Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Red. Latinoamericana de Estudos Epistemológicos em Políticas Educacionais; e Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, entre outras.

Outro resultado elencado pela investigação da pesquisa é com relação aos *Stricto Sensu* disponibilizados na universidade. A criação do primeiro Mestrado na Universidade do Oeste de Santa Catarina se deu a partir do ano 2000, o primeiro de toda mesorregião Oeste do estado de Santa Catarina. Este, estaria vinculado à Área de Ciências da Educação, Humanas e Letras, hoje reconhecida como Área das Ciências das Humanidades.

Esse fato se deu devido à necessidade social da época, onde não existiam cursos nesta modalidade para os já formados nas proximidades e por isso, os que tinham interesse precisavam se deslocar até cidades distantes. Atualmente, a Unoesc oferece os mestrados em Educação, Administração, Biociência e Saúde, Ciência e Biotecnologia

e Sanidade, Direito e Produção Animal Aplicada à Pequenas Propriedades. Além disso, são ofertados na Universidade os cursos de Doutorado em Administração e Educação, sendo ambos uma significativa conquista para a Unoesc.

Os resultados que estão em andamento se referem aos objetivos pré-estabelecidos no projeto de pesquisa, a saber: a configuração da Internacionalização no Projeto Político Pedagógico de cada curso de graduação e no regimento dos *Stricto Sensu* da Unoesc. Além disso, a pesquisa, que segue em desenvolvimento, buscará resultados acerca da avaliação sobre os processos de internacionalização na visão dos agentes responsáveis pelo seu desenvolvimento (coordenadores/diretores/gestores); ainda a dos alunos, professores, pesquisadores e administradores que desenvolveram experiências de mobilidade acadêmica organizada pela instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa, Internacionalização e Ensino Superior: um estudo a partir da realidade encontrada na Universidade do Oeste de Santa Catarina, está sendo desenvolvido desde o ano de 2017 na Unoesc por meio do programa PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), que busca apoiar a iniciação científica, concedendo bolsas para estudantes de graduação. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações que tem como principais funções fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores no Brasil sendo, portanto, o financiador da pesquisa.

Diante da pesquisa em desenvolvimento estima-se fazer reflexões sobre o processo de internacionalização desenvolvido pela Unoesc, trazendo uma grande contribuição sobre a produção acadêmica e os impactos desta produção em termos teóricos, políticos e práticos para cada Universidade Comunitária do estado de Santa Catarina. Além disso, o projeto possibilitará um grande entendimento sobre a internacionalização além de troca e diálogo sobre as experiências desenvolvidas e em desenvolvimentos nas universidades iberoamericanas.

O contato com as informações da pesquisa indicou que a internacionalização já é realidade na IES. A globalização modificou o cenário de busca pelo conhecimento e atualmente o contexto exige adaptação por parte das universidades à internacionalização. Sendo que a CAPES, órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em âmbito nacional, tem exigido dos programas que trabalhem com a internacionalização.

Além disso, as universidades exercem um papel fundamental para o fomento das interações internacionais, a fim de que elas passem a fazer parte da vida dos estudantes e possam ser sinônimo de desenvolvimento. Ainda se pode salientar que a internacionalização não é mais considerada um artigo de luxo, como afirmam Silva e Mari (2017), mas sim uma questão de sobrevivência para o atual contexto e, portanto, também, de adaptação para os docentes. Para reforçar essa ideia citamos Biava e Stallivieri (2003, p. 48).

Neste contexto, a internacionalização da educação não mais simboliza um luxo ou uma opção, ela aparece como uma questão de sobrevivência no mundo atual, pois com o acirramento da concorrência provocada pelo avanço da economia, do comércio, dos processos de produção, tanto em termos científicos quanto tecnológicos, internacionalizar significa buscar meios de competir com as melhores instituições de ensino superior em nível nacional e mundial.

Portanto, vale ressaltar que para as universidades onde está inserida, a internacionalização tem auxiliado para a melhora na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo secundariamente para desenvolvimento local e também internacional. Contudo, não se pode ignorar que embora seja um fenômeno

importante no contexto das IES, a internacionalização apresenta algumas incongruências. E que, portanto, não devemos ser ingênuos e irresponsáveis em considerar a internacionalização como algo estritamente positivo, afinal ela envolve grande responsabilidade social e pedagógica.

Diante dessa realidade, a continuidade do projeto de pesquisa permitirá o conhecimento dos processos de internacionalização que estão acontecendo nas universidades, especialmente na Unoesc, bem como proporcionará um diálogo entre as experiências vividas por cada uma das IES, além de tornar possível projetar o futuro da internacionalização dentro da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Destaca-se a possibilidade de sua repercussão no estudo e reflexão sobre os impactos que a mesma vem proporcionando dentro das IES e na vida acadêmica dos estudantes universitários.

REFERÊNCIAS

BLAVA, Luísa; STALLIVIERI, Luciane. Publicação acadêmica internacional como estratégia de internacionalização das Instituições de Ensino Superior. **Revista de Educação do COGEIME**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 26, n. 50, p. 136-148, jan./jun. 2017.

BOHRER, Iza et al. **A História das Universidades: O Despertar do Conhecimento**. Universidade Tecnológica Nacional, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2009/Trabalhos/114.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades sobre a internacionalização. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LEE, Jenny J. O falso glamour da internacionalização das universidades. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/o-falso-glamour-da-internacionalizacao-das-universidades>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega. Formação Docente e Desenvolvimento Profissional: Implicações para a Internacionalização da Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 7., São Paulo, 2014. **Anais...** São Paulo, 2014. p. 86-97. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongresso-Educadores/865.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Revista Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 28, p. 107-124, 2006.

ORTELANI, Mariana Prudenciatto. **Internacionalização universitária e seus impactos na concepção de ação docente de professores universitários na área das engenharias**. Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152171/ortelani_mp_me_rcla.pdf?sequence=7>. Acesso em: 07 abr. 2018.

POSTIGLIONE, Gerard A. ALTBACH, Philip G. Professores são a chave para a internacionalização. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/professores-sao-a-chave-para-a-internacionalizacao>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

RUMBLEY, Laura E. A internacionalização inteligente: uma questão imperativa do século 21. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, 2015. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-internacionalizacao-inteligente-uma-questao-imperativa-do-seculo-21>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar de Almeida. **Internacionalização Universitária na Sociedade do Conhecimento**. Brasília, DF: Ed. Brasília: Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SILVA, Wanessa de Assis. MARI, Cezar Luiz de. Internacionalização e Ensino Superior: História e Tendências Atuais. **Revista de Políticas Públicas e Segurança Social**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 36-53, 2017. Disponível em: <<https://www.nepppss.com/revista/index.php/revistappss/article/view/2017010102/34>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Sobre a Unoesc**. Joaçaba, 2018. Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br/unoesc/sobre>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Projeto de Universidade**. Porto Alegre: Evangraf, 1991. p. 15-84.

WIT, Hans de. Repensando o conceito da Internacionalização. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

INVESTIGAÇÃO DA IMAGEM CORPORAL E ESTADO NUTRICIONAL DE ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE XANXERÊ/SC

Elaine Cristina Antunes Klaus
Universidade do Oeste de Santa Catarina
elainevic2004@hotmail.com

Diego Gonçalves
Universidade do Oeste de Santa Catarina
diego.goncalves@unoesc.edu.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O estudo teve como objetivo investigar a percepção da imagem corporal e o estado nutricional dos alunos do ensino fundamental da Escola de Ensino Fundamental Augusto Colatto. A amostra foi composta por 200 escolares dos 6º ao 9º ano. Utilizando como instrumentos a Escala de Stunkad (1983) e o Manual de Testes Do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) versão 2012. Os resultados mostram um percentual bom de escolares com o estado nutricional dentro dos padrões normais, porém encontramos casos acima do peso, em todas as turmas os maiores percentuais são voltados para a insatisfação da imagem corporal. Concluímos que encontramos na escola distorções de imagem corporal no sentido de superestimarem o próprio corpo, sendo necessário intervenções a serem feitas, pelos professores de Educação Física.

Palavras-chave: Imagem Corporal. Estado Nutricional. Distorção de Imagem. Escolares.

INTRODUÇÃO

A sociedade capitalista atual impõe um modelo de beleza que corresponde à um corpo magro o qual não leva em consideração a saúde e as constituições físicas dessa sociedade. Isso vem distorcendo a imagem que as pessoas têm si próprio, o que resulta no aumento de pessoas adeptas a dieta entre outros muitos meios para controlar o peso corporal. Esse tipo de comportamento vem sendo o principal precursor de transtornos alimentares, onde entram a bulimia nervosa, anorexia e dentre esses transtornos se ressalta a compulsão a nível mundial, onde há uma busca incansável na busca em atingir padrões estipulados pela sociedade.

Castilho (2001) nos traz "o corpo, como a parte do ser humano que o concretiza, é a partir desse que ele se percebe e é percebido e é com ele também que interage com o universo, o autor afirma que o corpo é a linguagem da fronteira entre eu e o mundo."

A forma de pensar, sentir e reagir frente à percepção de atributos físicos influencia na caracterização da personalidade. A percepção corporal se dá primeiramente na mente e posteriormente no corpo.

“Quando o indivíduo não aceita sua imagem corporal, tem seu psicológico abalado profundamente. No ambiente escolar é possível tornar esta percepção mais fácil principalmente nas aulas de Educação Física.” (CATUNDA, 2014).

Na idade escolar podemos observar que acontecem as maiores mudanças físicas e de identidade, gerando grandes consequências na percepção da imagem corporal desses alunos, mexendo com sua autoestima e principalmente com parte psicológica e comportamental do mesmo.

Nesse sentido, se percebeu a importância de aprofundar estudos na área. Onde o presente estudo procurou avaliar a imagem corporal e o estado nutricional dos escolares; identificar as diferenças da satisfação da imagem corporal e estado nutricional entre as turmas e sexos; comparar se a satisfação da percepção da imagem corporal é condizente com o estado nutricional dos escolares. Dentro desse contexto o objetivo geral foi investigar a percepção da imagem corporal e o estado nutricional de escolares do ensino fundamental II.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa descritiva com métodos mistos. “Na pesquisa descritiva é realizado um estudo, analisado seus registros e informações e se faz a interpretação dos fatores ou variáveis relacionadas com algum fenômeno ou processo sem interferência do pesquisador.” (GIL, 2008).

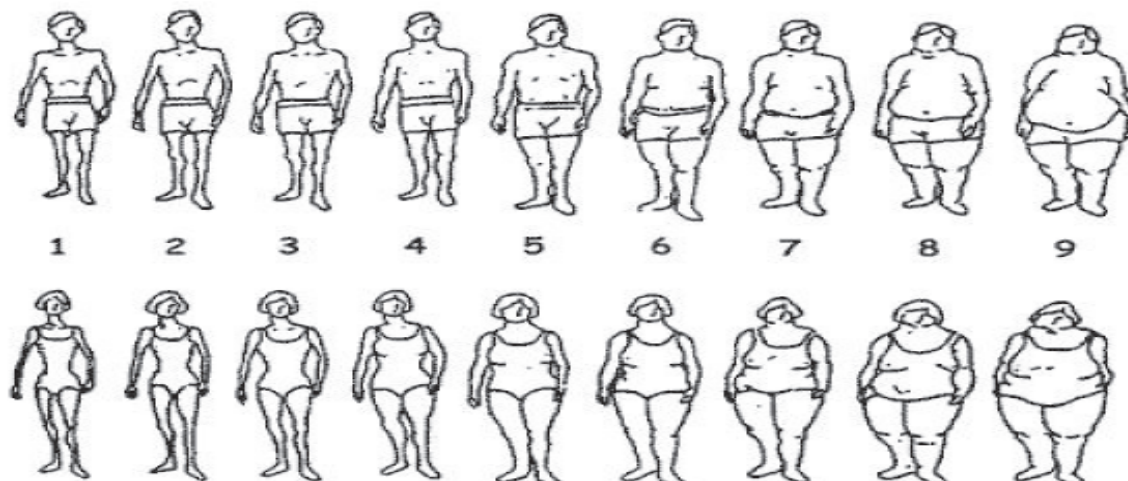
O método misto como os métodos que representam as principais abordagens metodológicas utilizadas na condução de pesquisas e investigações, sendo que a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações com fidedignidade do que se poderia conseguir isoladamente. (FONSECA, 2012).

O presente estudo transversal teve como população alunos do ensino fundamental II, matriculados e frequentado a Escola de Ensino Fundamental Augusto Colatto, localizada no bairro Colatto, no município de Xanxerê/SC.

A amostra foi composta pelos 6º, 7º, 8º e 9º anos, dos turnos matutino e vespertino onde se enquadraram. Com aproximadamente 201 alunos. A participação deu-se de forma intencional e voluntária. Foram utilizados dois instrumentos para a pesquisa. A escala de Stunkard et al. (1983), conforme Figura 1, é a mais conhecida e utilizada para a avaliação da imagem, esta propõe uma escala nove silhuetas, que representa desde a magreza (silhueta 1) até a obesidade severa (silhueta 9), sendo esta utilizada na pesquisa para avaliar a satisfação da imagem corpo dos escolares. Na escala o indivíduo faz uma escolha de silhueta essa será a que considera semelhante a sua aparência real (Percepção da Imagem Corporal Real – PICR), sua segunda opção será o número da silhueta que acredita ser a ideal para si (Percepção da Imagem Corporal Ideal – PICI), para a escolha os alunos irão pintar a imagem real de vermelho e a ideal de azul.

Figura 1

Conjunto de silhuetas proposto para avaliação da imagem corporal.



Fonte: Stunkard AJ. *et al.* Use of Danish adoption register for the study of obesity and thinness. In: Key SS *et al.* The genetics of neurological. New York; 1983.¹⁶

Para a avaliação o resultado da satisfação corporal subtraiu-se da aparência corporal real a aparência corporal ideal, esse número pode variar de -8 a +8. Se a variação for igual a zero, o indivíduo é classificado como satisfeito com sua aparência e se diferente de zero classifica-se como insatisfeito. Caso a diferença for positiva considera-se uma insatisfação pelo excesso de peso e, se for negativa, uma insatisfação pela magreza (PEREIRA *et al.*, 2009).

Tabela 1 – Valores críticos do IMC para definição do estado nutricional de crianças e adolescentes

Idade	Masculino			Feminino			
	Anos completos	Baixo Peso	Sobrepeso	Obesidade	Baixo Peso	Sobrepeso	Obesidade
6		13,0	17,7	21,1	13,2	17,0	19,3
7		12,9	17,8	21,8	13,1	17,2	19,8
8		12,9	18,1	22,6	13,0	17,4	20,4
9		12,9	18,5	23,6	13,1	17,9	21,2
10		12,9	19,0	24,6	13,4	18,6	22,3
11		13,3	19,6	25,5	13,8	19,5	23,5
12		13,6	20,3	26,3	14,3	20,5	24,8
13		14,0	20,9	26,9	15,0	21,6	26,2
14		14,4	21,6	27,5	15,7	22,7	27,5
15		15,0	22,3	27,9	16,3	23,7	28,5
16		15,5	22,9	28,3	16,8	24,4	29,2
17		16,1	23,5	28,7	17,2	24,8	29,5

Fonte: adaptado de Conde Monteiro (2006).

Para avaliação do estado nutricional utilizou-se o manual de testes do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) na versão 2012, conforme (tabela 02) proposta por Adroaldo Gaya *et al.* (2012), o teste utilizado será o Índice de Massa Corporal onde se coleta o peso e a altura dos indivíduos, o cálculo do IMC é determinado através do cálculo da razão (divisão) entre a medida de massa corporal total em quilogramas (peso) pela estatura (altura) em metros elevada ao quadrado. Na sequência os dados foram classificados e analisados através de a tabela (Tabela 1) também

retirada do PROESP-BR, onde consta os valores críticos do Índice de Massa Corporal (IMC) para definição do estado nutricional dos adolescentes de 6 a 17 anos, com as seguintes classificações: Baixo Peso; Sobrepeso; Obesidade; diferenciados entre os sexos (GAYA et al., 2012).

Orientou-se os escolares sobre o objetivo da pesquisa e o que a pesquisa irá tratar, em seguida foi feita a explicação de como funciona a escala de silhuetas e então orientados a fazerem uma escolha de uma silhueta pintando de azul, está será a que consideram semelhante a sua aparência real (Percepção da Imagem Corporal Real – PICR), depois uma segunda opção será com a cor vermelha, que será o número da silhueta que acredita ser a ideal para si (Percepção da Imagem Corporal Ideal – PICI). Logo após foi feito a coleta do peso corporal e a estatura mesmos.

Como procedimento final, os resultados foram repassados para alunos e professores, com as devidas explicações e ressalvas, dando importância aos pontos negativos, para se pensar em possíveis intervenções que venham a melhorar o quadro apresentado dentro da pesquisa.

Os dados foram analisados conforme cada instrumento requer. Na escala de silhuetas, analisado mediante as respostas dos alunos, posteriormente subtraindo o número escolhido da silhueta real do número da silhueta ideal, com esse número analisou-se qual é a percepção da imagem corporal de cada participante. O índice de massa corporal (IMC) foi coletado e classificado de acordo com o manual do Proesp 2012, classificando cada aluno de acordo com o valor do estado nutricionais sendo eles baixo peso, normal, sobrepeso e obesidade.

A tabulação e cálculo dos dados foram feitas utilizando a bioestatística através do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) através de testes de frequências e Qui Quadrado, onde posteriormente transcreveu-se através de tabelas e/ou gráficos de acordo com os objetivos do estudo.

DESENVOLVIMENTO

REFERENCIAL TEÓRICO

IMAGEM CORPORAL EM ESCOLARES

De acordo com os autores Sisto e Martinelli (2004), o autoconceito de criança e adolescente é formado por diversos aspectos: a influência da família, da escola, do meio social, da idade, da raça, do gênero e dos aspectos físicos. Na escola é onde se estabelece vínculos que podem ser positivos ou negativos. Observa-se que se a criança vivenciou momentos de fracasso na família, carregará este sentimento consigo inclusive na escola e isso lhe causará insegurança e falta de confiança na adolescência e muito provável na fase adulta.

De acordo com os autores Denise Aerts, Rafael Roswag Madeira e Vera Beatriz Zart:

A adolescência é o período compreendido entre dez e dezenove anos de idade, que inicia com a rápida aceleração do crescimento físico e desenvolvimento sexual. Por se encontrar em meio a intensas transformações físicas e emocionais, elaborando sua nova identidade, o jovem vivencia um aumento da preocupação com sua imagem corporal.

É uma das fases de evolução de um indivíduo, nela acontece o processo de maturação biopsicossocial do ser humano e é por isso que não pode se estudar o adolescente com aspectos separados, são conjuntamente os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais indissociáveis. As mudanças biológicas e a maturação sexual, incorporam novas imagens corporais, para adquirir também uma nova identidade (CONTI; GAMBARELLA; FRUTUOSO, 2005).

Nessa fase sérios problemas comportamentais que envolvem hábitos alimentares, podem repercutir negativamente na percepção da imagem corporal dos adolescentes. Conforme Conti, Gambardella e Frutuoso (2005), “está de um lado a obesidade e do outro a anorexia, distúrbios que comprometem gravemente a qualidade de vida e a saúde dos mesmos.”

Ainda os mesmos autores afirmam que, os adolescentes preocupam-se com o peso, tamanho do corpo e com a aparência. Se essa preocupação for desmedida pode desencadear hábitos alimentares inadequados. A distorção da imagem corporal, não se constitui em características particulares, se torna cada vez mais presente na dinâmica vivencial dos adolescentes.

ESTADO NUTRICIONAL RELACIONADO A SAÚDE EM ESCOLARES

As transformações ocorridas na idade escolar sofrem influências da família, amizade e ambiente escolar, valores e regras sociais e culturais, condições socioeconômicas, assim como por experiências e conhecimentos do indivíduo. Como afirma Almeida e Quaioti (2006), “o comportamento alimentar é determinado por diversos sendo os mais fortes destes os fatores fisiológicos, psicológicos, genéticos e condições ambientais, dentre os fatores externo pode-se destacar a propaganda de alimentos e a influência da mídia.”

Segundo Ferreira, Fortes e Morgado (2013),

na pré-adolescência e adolescência os indivíduos estão mais vulneráveis a formação de estereótipos de corpo ajudados pela mídia, este comportamento pode acarretar na indução de hábitos alimentares inadequados na tentativa de diminuir o peso resultado na imagem corporal desejado pelo mesmo. Pode-se destacar entre esses a restrição alimentar, vômito induzido, uso de medicamentos para emagrecimento (diuréticos, laxantes e pílulas dietéticas), compulsão alimentar entre vários outros que podem resultar em graves doenças como a anorexia nervosa (AN) e a bulimia nervosa (BN). Diversos estudos nessas áreas tem apontado a prevalência desses casos entre adolescente de ambos os sexos sendo mais recente no sexo masculino.

Pode-se observar o aumento da obesidade e a redução da desnutrição no processo de transição no padrão alimentar, juntamente com as mudanças de padrão estéticos corporais, esses fatores se alteram de acordo com a realidade de cada país. “No Brasil a população vem sendo atingida de forma geral, porém na idade escolar é onde se percebe o grande índice de problemas nutricionais. No caso do sobrepeso estudos indicam que quanto maior a renda maior a prevalência até quatro vezes maior que as pessoas de renda baixa.” (VIEIRA et al., 2008).

EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DA IMAGEM CORPORAL DOS ESCOLARES

Para Ricardo Catunda (2014), “a Educação Física sofre por uma desvalorização, por isso, a sociedade desconhece a função educativa e a capacidade influente positiva que a mesma exerce na formação de valores e no desenvolvimento de estilos de vida ativo e saudável.” O autor ainda traz a preocupação com a importância da Educação Física assumir seu papel merecido de destaque na promoção de hábitos saudáveis que resultam na formação da imagem corporal.

De acordo com Ferreira et al. (2014),

é necessário perceber a importância da Educação Física no contexto escolar, onde através de movimentos em todas as atividades propostas, acaba por desenvolver a cultura corporal e a cultura corporal física, além de desenvolver indivíduos capazes de exercerem a cidadania da forma correta, tendo respeito, mas ao mesmo tempo crítico com sua consciência de qualidade devida estendendo isso para fora da escola.

Sobre a função e a importância do profissional de Educação Física entendendo e desempenhando sua função dentro das escolas, para Rinaldi (2008):

Entendemos como necessário e urgente repensar a formação do professor de Educação Física, com vistas a formar profissionais que sejam capazes de compreender a complexidade das realidades sociais nas quais estamos envolvidos e contribuir para a sua transformação, para que os mesmos sejam produtores, transformadores, co-criadores e não reprodutores de saberes. Julgamos que, para que isso aconteça, um dos caminhos seria a superação do modelo de racionalidade técnica presente na educação em todos os níveis de ensino e na formação inicial rumo a uma nova epistemologia da prática docente.

Tendo como base o que já foi citado sobre a importância das aulas de Educação Física na escola, relacionando-as com a imagem corporal que os alunos estão construindo, torna-se necessário tratar essas aulas como uma quebra de paradigmas, é imprescindível que o ambiente seja agradável, podendo ser rompida a comodidade da sala de aula estendendo-a para diversos lugares da escola. "Promover a conscientização de todos os membros da comunidade escolar, com intuito e objetivo da promoção da inclusão da sociedade nesse processo transformador do meio social, para essas intervenções o autor traz como principal responsável o professor de Educação Física de cada escola." (FERREIRA, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que o professor interprete, relacione e tente compreender junto com seus alunos estas práticas corporais. Entre os temas propostos nos PCNs, é que se traga para sala de aula a imagem que a mídia traz atualmente por todos os meios de comunicação audiovisuais, por isso afirma-se que a discussão disso tudo em sala de aula, é preciso que o aluno entenda como a mídia interfere no seu desenvolvimento e até que ponto isso não é apenas marketing. Esses meios não podem ser ignorados, muito menos a forma com que tratam o corpo e sua imagem. Nesse sentido as aulas precisam fornecer suporte e informações contextualizadas para ampliar a visão dos alunos. (BRASIL, 2000).

Para Maldonado (2006), "a Educação física deve fazer com que o aluno reflita a respeito do modelo de imagem corporal definido pela mídia, para isso ele precisa ter seu próprio conceito a respeito da sua imagem corporal." A autora ainda coloca que:

Nos parece fundamental que a Educação Física tenha como tema de discussão em sala de aula este padrão corporal, as influências culturais sobre este padrão de beleza, as estratégias que a mídia utiliza para divulgá-lo, os produtos e procedimentos oferecidos pelo mercado da beleza e finalmente oferecer uma oportunidade de que os alunos possam refletir sobre que corpo desejam ter.

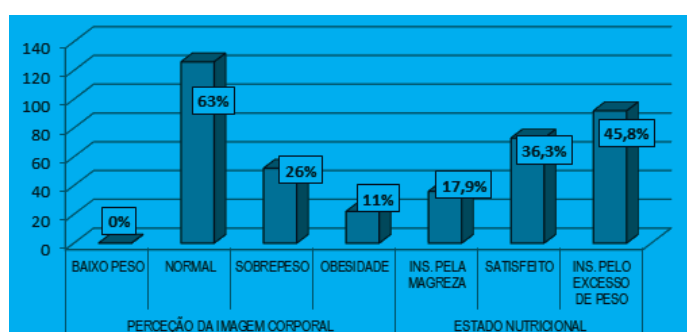
Como cultura corporal e o movimento são temas bastante complexos. Pode-se afirmar que a Educação física é um emaranhado de diversas áreas e que tem um ponto de vista diferente sobre o corpo humano e seus movimentos. Nesse momento surge a atenção que a ciência precisa dar a Educação Física sendo ela empírica pode trazer aspectos e fenômenos corporais que a ciência desconhece. "A Educação Física pensa nas infinitas formas de educar o corpo." (SILVA; ZOBOLI, 2011).

RESULTADOS

Participaram 200 escolares, desses são 59 do 6º ano, 59 do 7º ano, 57 do 8º ano e 25 do 9º ano, onde 98 são do sexo masculino e 102 do sexo feminino.

Conforme os resultados obtidos pode-se observar (Gráfico 1), que mais da metade (63%) dos escolares encontra-se na classificação normal em relação ao estado nutricional, porém encontramos também desvios nutricionais onde uma quantia significativa de alunos (37%) se encontram nas classificações sobrepeso e obesidade que são consideradas de risco para a saúde. Na questão da percepção da imagem corporal quase metade dos alunos (45%) dos alunos encontram-se insatisfeitos pelo excesso de peso e apenas 36,3% dos alunos estão satisfeitos com sua imagem corporal. O que chama muito a atenção são os alunos que estão insatisfeitos pela magreza, sendo que não encontramos nenhum aluno com o estado nutricional abaixo do peso ideal.

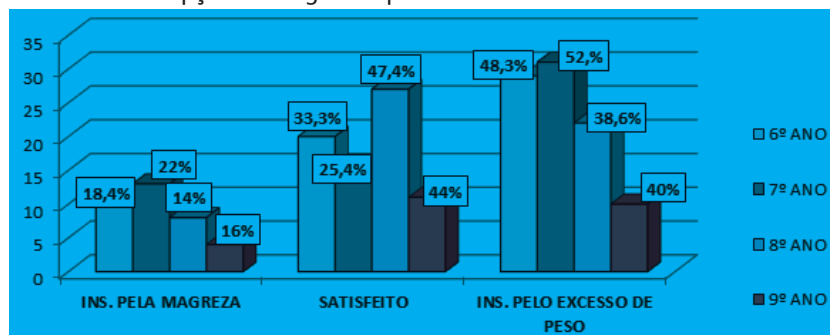
Gráfico 1 – Estado nutricional e Imagem corporal dos escolares



Fonte: os autores.

Ao verificar a percepção da imagem corporal separando entre as turmas (Gráfico: 2), percebe-se que no 6º ano o maior índice é de insatisfação com a imagem corporal, tendo 66,7% dos alunos insatisfeitos ou pelo excesso de peso ou pela magreza, restando apenas 33,3% satisfeitos com sua imagem corporal.

Gráfico 2 – Percepção da imagem corporal entre turmas



Fonte: os autores.

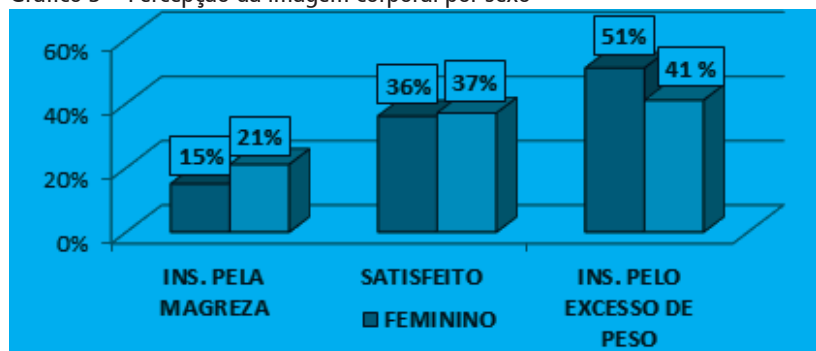
No 7º ano o percentual de alunos insatisfeitos ou pelo excesso de peso ou pela magreza é maior ainda totalizando 74% dos alunos, com 26% satisfeitos com sua imagem corporal.

Diferente do 8º ano onde a turma se divide em satisfeitos 47,4% e insatisfeitos pelo excesso de peso ou magreza 52,6% dos alunos. Resultados parecidos foram encontrados no 9º ano, onde 56% dos alunos estão insatisfeitos ou pelo excesso de peso ou pela magreza e 44% estão satisfeitos com sua imagem corporal.

Quando analisamos os resultados dividindo-os por sexo (Gráfico: 3) não se diferem muito entre si, podemos dizer que tanto o sexo feminino (66%) como o masculino (62%) está com um percentual alto de insatisfação da imagem corporal. Sendo maior a insatisfação pelo excesso de peso, estando nessa classificação 41% dos masculinos e 51% feminino.

Os outros insatisfeitos são pela magreza onde 15% são do sexo feminino e 21% são do sexo masculino. Restando apenas 36% do sexo feminino e 37% do sexo masculino que estão satisfeitos.

Gráfico 3 – Percepção da imagem corporal por sexo

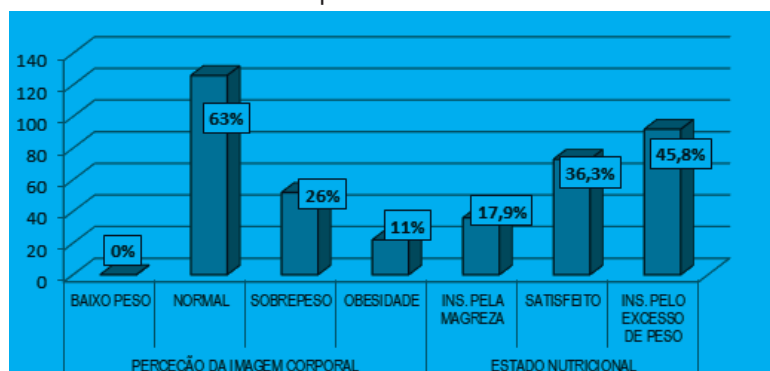


Fonte: os autores.

Nos resultados por sexo do estado nutricional dos escolares (Gráfico:4), não encontramos diferenças os resultados são praticamente os mesmos, não encontramos nenhum aluno na classificação baixo peso, já na classificação normal temos 64% no sexo feminino e 63% do sexo masculino, no sobre peso temos no sexo feminino 26% e no masculino 26,3% e na obesidade 11% no sexo feminino e 11,1 no sexo masculino.

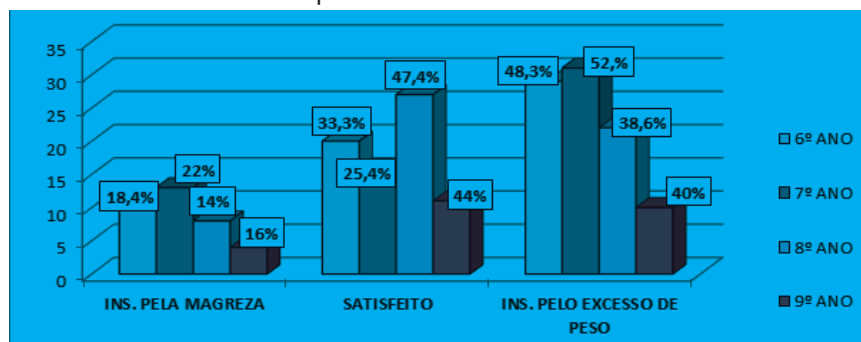
Sobre o estado nutricional separado por turmas os resultados são bem semelhantes não tendo em nenhum das turmas baixo peso, a maioria dos escolares estão na classificação normal sendo o 9º ano com o maior percentual (68%), na classificação sobrepeso também se assemelha os resultados tendo o 8º ano com o maior percentual (30%), na classificação obesidade o 6º ano tem maior percentual com 15%, seguidos de 8º ano (10%), 7º ano (9%) e 9º (8%).

Gráfico 4 – Estado Nutricional por sexo



Fonte: os autores.

Gráfico 5 – Estado nutricional por turmas



Fonte: os autores.

Quando associamos a percepção da imagem corporal com o estado nutricional dos escolares, encontramos resultados significativos segundo o teste realizado Qui Quadrado ($* > 1,96$). Essas associações são as seguintes (Tabela 2): dos indivíduos que se classificam como satisfeitos 86% se associam com o estado nutricional normal (4,6*); dos indivíduos que estão insatisfeitos pelo excesso de peso 41,3% associam-se com os indivíduos que estão com o estado nutricional sobrepeso (*4,6), ainda desses insatisfeitos pelo excesso de peso temos 20,7% na classificação obesidade (*4,0). Encontramos a distorção de imagem corporal onde os 85,7% dos indivíduos que se enquadraram na classificação insatisfeita pela magreza se associam com o estado nutricional normal.

Tabela 1 – Relação da Percepção da Imagem Corporal (IC) e Estado Nutricional (IMC) da E.E. Augusto Colatto/Xanxerê - Setembro 2017

CLASSIFICAÇÃO IC		CLASSIFICAÇÃO DO ESTADO NUTRICIONAL			
		Baixo Peso	Normal	Sobrepeso	Obesidade
Satisfeito	(%)	0,0%	83,6%	12,3%	4,1%
	Raj	0,0	4,6*	-3,3	-2,4
Insatisfeito pelo Excesso de Peso	(%)	0,0%	38,0%	41,3%	20,7%
	Raj	0,0	-6,7	4,6*	4,0*
Insatisfeito pela Magreza	(%)	0,0%	85,7%	14,3%	0,0%
	Raj	0,0	3,1*	-1,7	-2,3

Fonte: os autores.

Nota: $* > 1,96$.

DISCUSSÃO

No atual estudo verificamos que o maior percentual de escolares se encontra na classificação normal (63%) referente ao estado nutricional sendo que 37% dos escolares estão acima do peso adequado, esses resultados se assemelham com os encontrados por Ruela e Junior (2010), feito em uma escola pública de Volta Redonda, RJ com adolescentes, onde observou-se que referente ao estado nutricional mostra a maioria dos adolescentes dentro do peso adequado, tendo 56,6% dos adolescentes classificados como normais e 31,6% com acima do peso considerado ideal.

Quando analisamos os resultados do estado nutricional separando entre os sexos não encontramos diferenças, os dados são praticamente iguais em ambos os sexos, tendo mais da metade de ambos na classificação normal, restando 26% de ambos os sexos no sobrepeso e 11% também de ambos os sexos na obesidade, totalizando 37% em faixa de risco. Em um estudo feito por Albano e Souza (2001) realizado com adolescentes de uma escola

pública do Município de São Paulo, os resultados para o sexo masculino são bem próximos ao nosso, onde 58,1% foram considerados normais, totalizando 32,6% de adolescentes acima do peso ideal. Para o sexo feminino o mesmo estudo mostra que as adolescentes apresentaram melhor situação nutricional, uma vez que 71,5% foram classificadas como normais, mas os resultados das que estão acima do peso também se assemelham totalizando 26,5% acima do peso ideal.

Várias investigações realizadas no Brasil demonstram alterações significativas no estado nutricional da população, em razão do processo denominado transição nutricional. A prevalência do sobrepeso e da obesidade em adolescentes chama a atenção. Evidências demonstram que o estado nutricional dos adolescentes brasileiros apresenta modificações significativas nos últimos 15 anos, com redução da taxa de desnutrição e aumento da obesidade (Silva, 2001).

Os resultados encontrados no presente estudo não se diferem dos demais realizados neste sentido, o qual apresenta um alto percentual de insatisfação de imagem corporal tendo 63,7% dos escolares insatisfeitos, quando analisados por sexo se dividem em 66% feminino e 62% masculino, resultado semelhantes foram encontrados em um estudo realizados por Graup et al. (2008), com objetivo de investigar a percepção da imagem corporal e verificar possíveis associações com indicadores antropométricos de escolares com idade entre 9 e 10 anos de escolas públicas e particulares de Florianópolis, que também usou como instrumento a escala de Stunkard et al.(1983) e o teste de IMC associado a um teste com medidas cutâneas, no qual os resultados foram 67,4% do sexo masculino e 67,6% do sexo feminino insatisfeitos a sua imagem corporal.

Outro estudo neste sentido, realizado por Branco, Hilário e Cintra (2006), com adolescentes de uma escola pública da cidade de São Paulo, onde teve como objetivo relacionar a percepção e a satisfação da imagem corporal que o adolescente tem de si próprio com o seu estado nutricional real, demonstrou na satisfação de imagem corporal, que ambos os sexos mostraram-se insatisfeitos com a sua imagem, porém os percentuais são bem menores entre os sexos do que o presente estudo, mostrando que a insatisfação foi muito superior para o sexo feminino (45,4 %) do que para o masculino (5,6%), enquanto no atual estudo a diferença entre os sexos é de apenas 4%, temos mais da metade de ambos os sexos insatisfeitos com sua imagem corporal e conseqüentemente com seu peso atual.

Durante a comparação dos resultados da percepção da imagem corporal com o estado nutricional (Tabela 1) temos uma associação significativa ($* > 1,96$), com uma distorção de imagem entre os insatisfeitos pelo excesso de magreza com os normais ($* 3,1$), porém as maiores significâncias são condizentes com o estado nutricional dos alunos, como os satisfeitos com os normais ($* 4,6$) e os insatisfeitos pelo excesso de peso com os que se encontram na classificação sobrepeso e obesidade ($* 4,6 / * 4,0$). Resultados parecidos no mesmo estudo feito por Branco, Hilário e Cintra (2006), citado anteriormente, onde a associação também foi significativa, onde os sobrepesos e obesos tem a imagem condizente com seu estado nutricional.

Pode-se considerar que apesar de encontrarmos distorções de imagem corporal, os resultados sugerem que o estado nutricional inadequado dos escolares se expressa na percepção da imagem, o mesmo achado coincide no estudo feito por Corseui et al. (2009) com objetivo de verificar a associação entre insatisfação com a imagem corporal e inadequação nutricional.

CONCLUSÕES

Concluindo o presente estudo identificando casos de distorção de imagem corporal, porém o maior percentual evidencia que o estado nutricional é condizente com a percepção da imagem corporal.

A avaliação da imagem corporal e o estado nutricional dos escolares nos mostrou que encontramos casos de indivíduos acima do peso esperado, porém o maior percentual de escolares está com o peso considerado normal.

Já na avaliação da imagem corporal percebe-se que mesmo com os alunos dentro das normalidades nutricionais a maioria dos escolares está insatisfeita com sua imagem corporal ou pela magreza ou pelo excesso de peso.

Não encontramos diferenças consideráveis entre os sexos tanto na imagem corporal, quanto no estado nutricional, onde os percentuais são muito próximos, também não há diferenças significativas entre as turmas respectivo ao estado nutricional.

Ao analisar por as turmas percebe-se que temos percentuais de insatisfação em todas elas, porém os maiores percentuais de insatisfações encontram-se nos 6º e 7º anos, tendo mais da metade dos alunos enquadrados nesse aspecto. Os 8º e 9º anos tem o maior percentual de satisfação da imagem corporal entre as turmas, porém analisando as outras classificações eles têm seus percentuais concentrados nas insatisfações corporais.

O estudo demonstrou que ocorrem distorções da percepção da imagem corporal no sentido de superestimarem o próprio corpo. Observa-se também que existe insatisfação com o peso corporal, tanto os meninos como as meninas.

Esse estudo é muito relevante de acordo com a realidade atual, através dele foi possível verificar o estado nutricional e a percepção de imagem corporal dos escolares, podendo constatar as insatisfações e as distorções de imagem que são os principais causadores de distúrbios alimentares e psicológicos. Assim tornam-se viáveis intervenções, podendo direcioná-las pontualmente aos problemas encontrados nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ADAMI, F. et al. Aspectos da construção e desenvolvimento da imagem corporal e implicações na educação física. **Leituras**: EF Deportes Revista Digital, Buenos Aires: ano 10, n. 83, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

ALBANO, Renata D.; SOUZA, Sônia B. de. Estado nutricional de adolescentes: "risco de sobrepeso" e "sobrepeso" em uma escola pública do Município de São Paulo. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, a. 17, n. 4, p. 941-947, jul./ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-311X&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRANCO, Lucia M.; HILÁRIO, Maria O. E.; CINTRA, Isa de P. Percepção e satisfação corporal em adolescentes e a relação com seu estado nutricional. **Revista Psiquiátrica Clínica**, São Paulo, v. 33, n. 6, p. 292-296, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16688/18401>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

CAMPOS, Ivanir Gloria de. **A influência da mídia sobre o ser humano na relação com o corpo e a auto imagem de adolescentes**. 2008. Dissertação (Mestrado), 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd172/a-influencia-da-sociedade-na-imagem-corporal.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

CASTILHO, Simone M.; ANDRÉ, Santo. A Imagem Corporal. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1516-4446&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 maio 2017.

CATUNDA, Ricardo. Educação Física e a Imagem Corporal de Adolescentes: uma Experiência de Aplicação Metodológica. **FIEP BULLETIN**, v. 84, 2014. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/viewFile/4403/8614>>. Acesso em: 02 maio 2017.

CORSSEUIL et al. Prevalência da Insatisfação com a Imagem Corporal e a sua Associação de Inadequação Nutricional em Adolescentes. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 25-31, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3496>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

FERRIANE, M. G. C. et al. Auto-imagem corporal de adolescentes atendidos em um programa multidisciplinar de assistência ao adolescente obeso. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 5, n. 1, p. 27-33, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scieloOrg/php/similar.php?lang=en&text=Auto imagem%20corporal%20de%20adolescentes%20atendidos%20em%20um%20programa%20multidisciplinar%20de%20assist%C3%Aancia%20ao%20adolescente%20obeso](http://www.scielo.br/scieloOrg/php/similar.php?lang=en&text=Auto%20imagem%20corporal%20de%20adolescentes%20atendidos%20em%20um%20programa%20multidisciplinar%20de%20assist%C3%Aancia%20ao%20adolescente%20obeso)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GAYA, Adroaldo et al. **Projeto Esporte Brasil**: Manual de testes e avaliação versão 2012. Porto alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/proesp/arquivos/manual-proesp-br-2016.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAUP, Susane et al. Associação entre a percepção da imagem corporal e indicadores antropométricos de escolares. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 129-138, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16688/18401>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

JUNIOR, Fernando C. S.; ROCHA, Luana C. Avaliação Nutricional e Estilo de Vida de Adolescentes de uma Escola Pública da Região Sul Fluminense-RJ. **Revista Digital de Nutrição Nutrir Gerais**, Ipatinga, v. 4, n. 6, p. 554-565, fev./jul. 2010. Disponível em: <https://www.unilestemg.br/nutrirgerais/downloads/artigos/volume4/edicao_06/avaliacao_nutricional_estilo_vida.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2017.

OLIVEIRA, Fátima Palha et al. Comportamento alimentar e imagem corporal em atletas. **Revista Brasil Esporte**, v. 9, n. 6, nov./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbme/v9n6/18934.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PARANHOS, Ranulfo et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 18, n. 42, p. 384-411, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v18n42/1517-4522-soc-18-42-00384.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

PEREIRA, Érico Felden et al. Percepção da imagem corporal de crianças e adolescentes com diferentes níveis socioeconômicos na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Maternidade Infantil**, v. 9, n. 3, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292009000300004>. Acesso em: 17 maio 2017.

SILVA, R. G. **Condição nutricional de pré-escolares em escolas públicas do município de São Carlos, SP de acordo com a condição socioeconômica**. 2001. Dissertação (Mestrado em Nutrição)—Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000112&pid=S1519-3829200700020000900030&lng=en>. Acesso em: 10 nov. 2017.

STUNKARD, A. J.; SORENSEN, T.; SCHULSINGER F. Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness. In: KETY, S. S. et al. **The genetics of neurological and psychiatric disorders**. New York: Raven Press, 1983. p. 115-20.

TRICHES, R. M.; GIUGLIANI, E. R. J. Insatisfação corporal em escolares de dois municípios da região Sul do Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 20, p. 119- 128, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141552732007000200001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 nov. 2017.

O DIZER DEUS E AS IMPLICAÇÕES DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA GADAMERIANA NA CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO DEMOCRÁTICO NO INTERIOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO RELIGIOSO

Juliano Rossi

Universidade do Oeste de Santa Catarina
juliano.rossi@unoesc.edu.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

A necessidade de uma discussão, em torno da questão do ensino religioso, tornou-se premente após a decisão do Supremo Tribunal Federal em 27 de setembro de 2017, a favor do ensino religioso confessional no interior das escolas públicas brasileiras. O presente artigo tem por objetivo investigar as implicações da hermenêutica filosófica gadameriana na construção de um diálogo democrático no interior das práticas educativas do ensino religioso. Lançaremos mão de uma abordagem alicerçada nas obras *Verdade e Método I* (2015) e *II* (2011) de Hans-Georg Gadamer e *Hermenêutica filosófica* (2002) de Luiz Rohden, visando refletir em que medida o dizer Deus confessional pode abrir-se a uma experiência formativa mais ampla e mais democrática.

Palavras-chave: Processos educativos. Ensino Religioso. Hermenêutica filosófica. Diálogo hermenêutico. Diálogo democrático.

INTRODUÇÃO

O dizer Deus que se inscreve no título desse artigo é entendido como uma experiência de linguagem, uma experiência originária de sentido que emerge da estrutura prévia da compreensão enquanto momento estrutural ontológico da compreensão humana. Ressaltamos então que o dizer Deus aqui investigado – enquanto experiência de linguagem – se inscreve dentro de uma perspectiva hermenêutica filosófica gadameriana,¹ alicerçada nas obras

¹ A hermenêutica possui uma historicidade e, portanto uma tradição. Na distância do tempo ela está relacionada a Hermes (deus da mitologia grega), que representa de maneira metafórica o movimento da experiência hermenêutica quando “[...] ele vai e vem entre o finito e o infinito, entre os homens e os deuses, transportando a mensagem destes para aqueles e vice-versa [...]” (ROHDEN, 2002, p. 141), e com a palavra ‘hermético’, que por sua vez, no decurso da História está relacionada a uma forma específica de interpretação, acessível somente aos iniciados. Nesse sentido, todo conhecimento guardado pelas escolas filosóficas antigas, pela Igreja Católica medieval e mesmo pelas sociedades secretas contemporâneas, por exemplo, passam a ser acessível somente àqueles que possuem as chaves de compreensão para ‘abrir’ os conhecimentos guardados pela tradição. Na Idade Média, a capacidade de interpretar corretamente os textos bíblicos, representava, além de poder temporal, a capacidade de orientação do como viver para alcançar a salvação da alma. Na obra *Verdade e Método I*, (GADAMER, 2015, p. 239-353) realiza uma investigação das preliminares históricas da hermenêutica a partir do período da Idade Moderna, refletindo sobre

Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica (2015), *Verdade e Método II: complementos e índice* (2011) do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer e *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem* (2002) do filósofo brasileiro Luiz Rohden.

Entendemos que o dizer Deus dito em sala de aula faz parte de uma tradição cultural na qual o aluno está inserido, e é dito como pressuposto-preconceito, ou seja, como um pré-juízo que não inviabiliza o desenvolvimento da compreensão, mas antes é parte da estrutura prévia – e necessária – da compreensão, porém preso ao dito. Desse modo, para que o ensino religioso se efetive para além da chave teológica das religiões e do eu subjetivo autorreferente da epistemologia tradicional, o dizer Deus precisa constituir-se ontologicamente para além do dito, onde o pré precisa emergir como o pré da compreensão num processo formativo de revisão e reavaliação, constituindo-se numa experiência hermenêutica de linguagem. Nessa direção, os conteúdos subjetivos e múltiplos que se configuram como pré-compreensão, passam a ser entendidos como pressupostos-preconceitos, que “[...] não são apenas elementos negativos [...] são compreensões prévias incontornáveis e imprescindíveis, que se confundem radicalmente com aquilo que somos e que se encontram totalmente imiscuídas no cerne de nossas possibilidades lingüísticas [...]” (CASANOVA, 2008, p. 63), e conseqüentemente – num nível mais profundo –, com a condição ontológica constitutiva do próprio ser humano.

Dessa forma, uma abordagem hermenêutica filosófica gadameriana no interior das práticas educativas do ensino religioso, abre possibilidades a uma experiência formativa mais abrangente, mais democrática e mais apta a uma formação que vise o ser humano enquanto ser ontológico de compreensão, que “[...] só se determina num processo interpretativo, esse seu ser repousa sobre a compreensão [...] e, portanto não é apenas por vezes compreensivo, ele é constitutivamente compreensivo [...]” (CASANOVA, 2008, p. 60), numa compreensão que se constitui deixando algo de não dito, de não compreendido, de misterioso.

Nesse sentido, não almejamos alcançar um nível de objetividade nos padrões de uma epistemologia tradicional onde “Na racionalidade apodíctica, os princípios empregados são verdadeiros, necessários, constringentes [...]” (ROHDEN, 2002, p.49), mas antes, elaborarmos reflexões que apontem para possibilidades de um diálogo enquanto abertura a multiplicidade de formas de dizer Deus, numa experiência hermenêutica que permita rever e reavaliar os pressupostos-preconceitos numa espécie de suspensão, o que se evidencia “[...] através da dialética de pergunta e resposta, isto quer dizer, através do ir e vir de pergunta e resposta, que se mantém na suspensão de ‘provar possibilidades’, de modo que ‘a relação do compreender aparece como uma correlação ao modo de um diálogo.” (BORMANN, 1969, p. 103-104 apud ROHDEN, 2002, p. 102).

Assim, diante da necessidade de práticas educativas de um ensino religioso aberto a um diálogo democrático, buscamos com uma abordagem hermenêutica filosófica gadameirana, tencionar de um lado o lugar e as posturas dogmáticas do dizer Deus, e de outro o lugar e a postura cientificista do eu cartesiano que dificultam um diálogo aberto no interior das práticas educativas do ensino religioso. Tencionando dessa forma, a experiência instrumental de linguagem² que limita as possibilidades de expressão da multiplicidade de formas de dizer Deus, pois

a transformação e o desenvolvimento da mesma, levando em consideração para isso a Reforma Protestante, a Aufklärung Iluminista, o Romantismo, o projeto de Schleiermacher e Dilthey de uma hermenêutica enquanto procedimento metodológico para as ciências do espírito, a concepção de Ranke sobre a história do mundo, a relação da historiografia e hermenêutica em J.G. Droysen e principalmente, o projeto de Heidegger de uma fenomenologia hermenêutica que representou a “[...] guinada da hermenêutica de orientação metodológico-científica à ontológica [...] iniciado por Heidegger como hermenêutica da facticidade enquanto filosofia hermenêutica e levada adiante por Gadamer enquanto hermenêutica filosófica [...]” (ROHDEN, 2002, p. 65).

² “A hermenêutica filosófica não se justifica como um conhecimento puro, asséptico, mas encontra-se vinculada à ética, à política. Ao evitar construir um conhecimento desvinculado da realidade, assume uma postura responsável com relação aos rumos da sociedade [...] O saber da hermenêutica filosófica compromete-se com as conseqüências do conhecimento científico.

"[...] exclui tudo o que não é empiricamente verificável [...] exclui do seu horizonte as metáforas, a temporalidade, a experiência, a polissemia das palavras [...] componentes essenciais do saber humano [...]" (ROHDEN, 2002, p. 33).

DESENVOLVIMENTO

No contexto contemporâneo de crise dos fundamentos normativos da educação, a tensão entre a experiência fechada de um dizer Deus dogmático e a multiplicidade de formas de dizê-lo, se acentua e ganha novos contornos frente à decisão – em 27 setembro de 2017 – do Supremo Tribunal Federal brasileiro a favor do ensino religioso confessional nas escolas públicas brasileiras. Nesse cenário, a tendência ao proselitismo no interior das práticas educativas do ensino religioso torna-se uma problemática,³ pois potencializa a tensão no interior da multiplicidade de formas de dizer Deus. Surge então, a necessidade de outras reflexões epistemológicas que apontem para uma visão mais abrangente e ontológica do ser humano, visando alternativas que contemplem práticas educativas que não reneguem a pluralidade e diversidade que compõem as experiências do mundo da vida dentro e fora do âmbito educacional.

Diante desse contexto, o dizer Deus – no interior das práticas educacionais –, apresenta-se por um lado como multiplicidade de formas de dizê-lo, dito por subjetividades que não se abrem ao encontro com o outro, permanecendo no dizer metafísico das narrativas religiosas, por outro se apresenta no âmbito de um pensamento epistemológico cartesiano, que mantém a separação entre o sujeito que diz e o mundo no qual e para o qual ele diz. Esse sujeito (enquanto aluno que diz), dentro da perspectiva epistemológica tradicional – perspectiva essa que fundamenta e organiza a estrutura curricular dos conteúdos escolares –, mantém-se do ponto de vista cognitivo separado do mundo e dos demais colegas de sala, como se fosse uma consciência soberana que expressa o dizer Deus como uma Verdade fechada e única. Aqui, a permanência da estrutura epistemológica dicotômica que separa sujeito e objeto, vem ao encontro do dizer Deus metafísico e teológico: ambos se encontram epistemologicamente no campo da metafísica. Portanto, o aluno encontra por um lado no pensamento epistemológico tradicional à segurança e a certeza na autossuficiência da racionalidade metafísica, e nisso o respaldo para um dizer Deus fechado e único; por outro, esse mesmo respaldo (ainda que indireto), fomenta uma experiência de linguagem fechada no eu subjetivo transcendental e autorreferente, impossibilitando um dizer enquanto experiência de linguagem aberta aos diferentes modos de perceber e elaborar os sentidos que esse mesmo dizer comporta na multiplicidade de formas de dizer Deus.

Para que possamos tencionar essa estrutura dicotômica do pensamento epistemológico – por detrás do dizer Deus (fechado ao diálogo) e a multiplicidade de formas de dizê-lo –, buscaremos refletir e construir reflexões que vão além da separação tradicional entre sujeito e objeto, pois uma abordagem "[...] hermenêutica [...] não se sustenta apenas no uno, no eterno ou no necessário, mas nasce da inter-relação e imbricamento desses com o múltiplo, com o temporal e com o contingente, integrando-os numa totalidade [...]" (ROHDEN, 2002, p.75). Dessa forma, sujeito e objeto passam a ser compreendidos numa estrutura relacional dada numa constante circularidade, onde ambos se constituem ontologicamente, onde todas as experiências de vida são experiências que o constitui, e que "[...] descreve antes um momento estrutural ontológico da compreensão." (GADAMER, 2015, p. 389). Nesse sentido "A esquizofrenia filosófica sujeito-objeto não é resolvida pela eliminação ou supremacia de um dos pólos,

A hermenêutica filosófica consiste numa postura responsável e irreduzível à epistemologia pura – um conhecer, que se diz, pelo conhecer apenas -, mas se concebe como metafísica, enquanto saber metaempírico, mas atento ao, sensível com o e responsável pelo destino das pessoas, sem a pretensão de desvencilhar-se deste, e que implica uma postura, um modo de ser, isto é, uma ontologia." (ROHDEN, 2002, p. 244-245).

³ Ver referência bibliográfica: Costa (2017), Lacerda (2017), Moreno (2017) e Teixeira (2017).

mas pelo conhecimento da existência e constituição de ambos tensional e circularmente – o que corporifica no tempo *enquanto*.” (ROHDEN, 2002, p. 170).

Dessa forma, o dizer Deus enquanto experiência de linguagem passa a ser entendido como pressuposto-preconceito (como pré-juízo que não inviabiliza o processo formativo da compreensão, mas antes representa um momento estrutural ontológico da própria compreensão), o pré, um dos pré, pois “[...] a compreensão nunca se inicia do zero. Muito ao contrário, ela sempre comporta uma série de determinações prévias indispensáveis para sua plena realização.” (CASANOVA, 2008, p. 62).

Daí a importância de refletirmos sobre o diálogo, entendido como um jogo⁴ que joga no interior de sua circularidade hermenêutica a multiplicidade de formas de dizer Deus. Nesse sentido, o dizer Deus é posto no interior de uma dinâmica tensional e circular, onde os pressupostos-preconceitos são postos e repostos continuamente num diálogo formativo de novas percepções, entendimentos e compreensões, num ir e vir constante.

Por esse ângulo, uma experiência hermenêutica efetivada no encontro pelo diálogo, significa em termos formativos educacionais, ir além do que se é (reconhecendo no outro, outro modo de ser), uma mudança de percepção a partir de um processo formativo de uma outra sensibilidade capaz de abertura, para no encontro com o diverso e o outro, perceber na multiplicidade de formas de dizer Deus, uma diversidade de formas de sentir, experimentar e perceber o mundo, abrindo-se a experiência de experimentar – no encontro com o outro – um momento constitutivo de compreensão, tencionando a linguagem educacional instrumental onde

Existe uma experiência do tu que detecta elementos típicos a partir da observação do comportamento de seu próximo e que, graças a essa experiência, pode prever atitudes do outro. Chamamos de conhecer as pessoas. Compreendemos o outro da mesma maneira que compreendemos qualquer processo típico dentro do nosso campo de experiência, isto é, podemos contar com ele. Seu comportamento nos serve como meio para nossos fins, como qualquer outro meio. Moralmente falando, esse comportamento com relação ao tu significa a referência ao egoísmo puro e simples e contradiz a determinação moral do homem. Sabe-se que uma das formas de interpretação que Kant dá ao imperativo categórico é que não se deve jamais usar o outro como meio, mas reconhecê-lo sempre como fim em si. (GADAMER, 2015, p. 468).

Destaca-se nessa experiência do tu, a existência do eu cartesiano agindo perante o outro de maneira instrumental, transformando-o em meio para se alcançar determinados fins. Nessa relação, o tu torna-se objeto passível de objetificação e controle. Nessa perspectiva dicotomizante – entre o eu e o outro no espaço das práticas educativas –, o dizer Deus torna-se objeto de desconsideração, passível de superação ou mesmo eliminação, por tratar-se de um saber menor onde o conhecimento prévio do aluno é relegado ao mundo ingênuo do senso comum, impedindo o diálogo em torno do dizer Deus e da multiplicidade de formas de dizê-lo, por considera-los a partir de uma concepção de linguagem “puramente” racionalista, passíveis de erro e ignorância.

Na perspectiva de uma linguagem hermenêutica filosófica, a condição do dizer Deus amplia-se para além de uma abordagem instrumental da linguagem; e ganhando validade enquanto pressuposto-preconceito - que forma a estrutura prévia da compreensão do aluno - torna-se realização imediata de um projeto prévio de sentido e entendimento no interior da construção de um diálogo aberto à multiplicidade do dizer Deus, exigindo do professor uma sensibilidade hermenêutica “[...] na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir

⁴ O jogo – em termos gadamerianos – passa a ser o movimento da ação dialogal que produz compreensão. Um ir e vir onde “[...] quem joga já é sempre jogado, seja pela tradição, seja pela história, seja pela linguagem.” (ROHDEN, 2002, p. 134).

sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança [...]” (GADAMER, 2015, p. 356). Num diálogo realizado no interior do movimento circular da compreensão, que por sua vez, efetiva a revisão dos projetos prévios, quando suspende e coloca lado a lado seus pré-juízos, devido ao “[...] fato de toda revisão do projeto prévio estar na possibilidade de antecipar um novo projeto de sentido; que projetos rivais possam se colocar lado a lado [...] que a interpretação comece com conceitos prévios que serão substituídos por outros mais adequados [...]” (GADAMER, 2015, p. 356).

É no movimento circular da compreensão que se efetiva a ação formativa de revisão do projeto prévio da compreensão, e em meio à multiplicidade de formas de dizer Deus essa revisão se dá no diálogo como um momento da compreensão que

[...] começa onde algo nos interpela. Esta é a condição hermenêutica suprema. Sabemos agora o que isso exige: suspender por completo os próprios preconceitos. Mas, do ponto de vista lógico, a suspensão de todo juízo, e a *fortiori* de todo preconceito, tem a estrutura da *pergunta*. A essência da *pergunta* é abrir e manter abertas possibilidades. Face ao que nos diz outra pessoa ou um texto, quando um preconceito se torna questionável, não quer dizer conseqüentemente que ele seja simplesmente deixado de lado e que o outro ou o diferente venha a substituí-lo imediatamente em sua validade [...] Na verdade, o preconceito próprio só entra realmente em jogo na medida em que já está metido nele. (GADAMER, 2015, p. 395-396).

Na dinâmica do diálogo e do jogo hermenêutico – onde os pressupostos são postos e jogados hermeneuticamente e os pré-juízos suspensos em sua validade – o dizer Deus sai de sua condição de um dito fechado do eu subjetivo autorreferente e passa a ser jogado no movimento da circularidade da compreensão. Nesse movimento o pressuposto é deslocado da sua autorreferencialidade e é posto numa dinâmica de revisão e reavaliação, deslocando-se enquanto pré-juízo para outro juízo, numa abertura de encontro à multiplicidade de outros pressupostos-preconceitos no interior da circularidade hermenêutica da compreensão. Pois o círculo hermenêutico transforma quem dele participa, pois ele é ao mesmo tempo constitutivo da dinâmica do ir e vir da revisão e reavaliação dos pressupostos-preconceitos e (auto) constituinte de uma outra compreensão, tencionando o lugar fechado e dogmático do dizer Deus rumo a uma abertura em relação com a multiplicidade de formas de dizer Deus. Nesse movimento de revisão, o dizer Deus é suspenso em sua

[...] validade. Pois, na medida em que um preconceito nos determina, não o conhecemos nem o pensamos como um juízo. Como poderia então ser colocado em evidência? Em quanto está em jogo, é impossível fazer com que um preconceito salte aos olhos; para isso é preciso de certo modo provocá-lo. Isso que pode provoca-lo é precisamente o encontro com a tradição [...] (GADAMER, 2015, p. 395).

O encontro com a tradição – no interior da dinâmica da circularidade hermenêutica – se dá com a pergunta que revê os pressupostos-preconceitos, suspendendo a validade dogmática do dizer Deus, “O verdadeiro problema da compreensão aparece quando o esforço de compreender um conteúdo coloca a pergunta reflexiva de como o outro chegou à sua opinião.” (GADAMER, 2015, p. 249). Então, o papel da pergunta no interior de um diálogo hermenêutico abre para um diálogo democrático que, passa a ser central para que o dizer Deus possa ser revisto e resignificado no interior do movimento da compreensão, num ir e vir entre o pressuposto e o posto, o pré-juízo e um outro juízo, entre a estrutura prévia da compreensão e um novo momento da compreensão numa relação de totalidade ontológica de abertura onde

Quando se ouve alguém [...] não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a abertura para a opinião do outro [...] Mas essa abertura implica sempre colocar a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias, ou que a gente se ponha em certa relação com elas. Claro que as opiniões representam uma infinidade de possibilidades mutáveis [...] mas dentro dessa multiplicidade do "opinável" [...] nem tudo é possível, e quem não ouve direito o que o outro realmente está dizendo acabará por não conseguir integrar o mal-entendido em suas próprias e variadas expectativas de sentido. (GADAMER, 2015, p. 358).

Percebe-se que um encontro aberto a um diálogo formativo educacional do dizer Deus com a multiplicidade de formas de dizê-lo, depende de uma sensibilidade do ouvir por parte dos sujeitos que estão inseridos nessa situação de diálogo; de um ouvir curioso para saber os 'comos' e os 'porquês' dos pressupostos-preconceitos serem o que são, e da forma que são por detrás da multiplicidade, demonstrando que "[...] a dimensão do ouvir constitui-se numa exigência e uma condição *sine qua non* da hermenêutica filosófica." (ROHDEN, 2002, p. 22). Aqui, tanto o ouvir quanto o dizer Deus se inscrevem num jogo hermenêutico onde a circularidade da compreensão é impulsionada e se mantém em movimento pelas perguntas que retornam aos pressupostos-preconceitos da estrutura prévia da compreensão dos alunos, revisando-os e significando-os numa ação de abertura para um novo momento de compreensão e de formação educacional em direção à multiplicidade de formas de dizer Deus. No entanto,

Para perguntar, é preciso querer saber, isto é, saber que não se sabe [...] todo saber acaba passando pela pergunta. Perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa. Aquilo que se interroga deve permanecer em suspenso [...] (GADAMER, 2015, p. 474).

A suspensão do dizer Deus enquanto pressuposto-preconceito (pré-juízo), se mostra como condição indispensável para que o diálogo hermenêutico se efetive, pois este "[...] efetiva-se como modo de ser, como experiência, isto é, como ontologia" (GADAMER, 2002, p. 253), pois a natureza constitutiva do ser humano se dá na e pela linguagem dialógica, numa experiência constantemente em abertura, numa suspensão que impele para o crescimento através do encontro com o diferente, com o desconhecido, num brotar sempre constitutivo da vida da compreensão, constituindo-se em um modo de ser onde "Somos e nos realizamos mais plenamente no e pelo diálogo, e a experiência hermenêutica básica e autêntica é a experiência dialógica." (ROHDEN, 2002, p. 183).

Um diálogo enquanto experiência hermenêutica autêntica se constitui num ir e vir, que no ir abre-se ao outro e no vir abre-se para si mesmo e para outros modos de ser que implica em mudanças de atitude frente ao diferente e diverso, pois implica em trazer à tona os pressupostos-preconceitos até então não avaliados, mas apenas absorvidos num processo de assimilação no seio das tradições religiosas. Assim, essa abertura se constitui numa dialética dialógica onde a dinâmica do círculo hermenêutico se efetiva na perspectiva de um jogo que tenciona as estruturas prévias da compreensão, que as colocando em jogo suspende a validade dogmática de seus pressupostos-preconceitos, que passam a ser revistos e resignificados, abrindo-os para outros espaços de compreensão. Fazendo movimentar a dinâmica própria da linguagem em sua condição ontológica, tenciona os condicionamentos da linguagem instrumental quanto da linguagem dogmática religiosa, que formatam as subjetividades num eu fechado e incapaz de dialogar com a multiplicidade do mundo da vida. Essa suspensão é condição para que o movimento dialógico autêntico se mantenha como abertura, pois torna-se

[...] um apreender *enquanto*... Todo apreender enquanto... articula o que está ali, abstraindo de... vendo na perspectiva de... vendo em conjunto com...; e tudo isso pode, novamente, encontrar-se no centro de uma observação ou meramente "visto junto com outra coisa" (*mitgesehen*), à margem ou como pano de fundo. Não há dúvida, portanto, de que o ver enquanto um ler articulador

daquilo que está aí acaba abstraindo muita coisa que está aí, de maneira que já não está mais lá para o olhar; mas, guiado por suas antecipações, o ver também pode “pôr” o que não está aí”. (GADAMER, 2005, p. 141-142).

Percebe-se aqui, que a estrutura prévia da compreensão pode determinar e manter a compreensão gravitando dentro de sua órbita, ou seja, a compreensão permanecerá como a elaboração de um saber prévio e fechado se não for jogada e movimentada numa dinâmica de revisão e ressignificação, ficando presa aos pressupostos-preconceitos de um saber predisposto ao dogmatismo e incapaz de diálogo com o diferente e o múltiplo. Portanto, para que haja uma abertura da estrutura prévia da compreensão do aluno que diz Deus, necessário se faz tencionar dialeticamente os pressupostos-preconceitos desse dizer, pondo-os em revisão e ressignificação

[...] que indica movimento, inapreensibilidade, sem um ponto fixo, onde o princípio e fim implicam-se e, por outro lado, apontam um algo ainda não dito a se dizer. O *enquanto*, o *Zwischen*, entre o dito e o não-dito possui tanto a conotação de tempo (*deviri*) quanto de essência (*sei*), isto é, tanto de provisório quanto de intermediário, sem repouso, por um lado, e definitivo, por outro. (ROHDEN, 2002, p. 169).

Esse movimento de revisão e reavaliação implica suspender o dizer Deus no *enquanto* do círculo hermenêutico, movimentando-o para o não dito daquilo que está sendo dito no dizer, e “*Isto é hermenêutica: o saber do quanto fica, sempre, de não-dito quando se diz algo.*” (GADAMER apud ROHDEN, 2002, p. 7). Ou seja, numa hermenêutica filosófica de natureza ontológica a compreensão se efetiva na totalidade do dito e o não-dito, onde ambos são tencionados numa relação dialética que os movimenta no *enquanto* do círculo hermenêutico que possibilita a suspensão da validade e do caráter dogmático do dizer Deus que chega a sala de aula como projeto prévio de compreensão. Uma abertura necessária que, implica em levar em consideração o contexto da tradição no qual se enraizam os pressupostos-preconceitos que constituem o dizer Deus. Nesse sentido – num diálogo hermenêutico autêntico – um dizer Deus que não reflete criticamente a sua tradição, perde-se num diálogo vazio e esvaziado da vida que brota dos diversos contextos que elaboram (no interior das subjetividades) esse dizer carregado de sentidos e interpretações, pois “A verdadeira experiência é assim experiência da própria historicidade.” (GADAMER, 2015, p. 467). Ou seja, se o dizer Deus está circunscrito numa tradição histórica, ele mesmo possui um caráter de historicidade que configura a estrutura prévia da compreensão enquanto pressuposto-preconceito herdado da tradição e que na dinâmica dialética dialógica do jogo hermenêutico, passa a ser vivenciado em sala de aula como uma experiência que visa “[...] deixar valer a tradição em suas próprias pretensões [...] de reconhecer que ela tem algo a nos dizer. Também isso requer uma forma de abertura [...]” (GADAMER, 2015, p. 472). Assim, o papel da tradição no interior das práticas de ensino religioso, passa a ter importância para o dizer Deus enquanto experiência hermenêutica, pois “A experiência hermenêutica tem a ver com a *tradição*. É esta que deve chegar à experiência. Todavia, a tradição não é simplesmente um acontecer que aprendemos a conhecer e dominar pela experiência, mas é *linguagem*, isto é, fala por si mesma [...]” (GADAMER, 2015, p. 467-468).

Portanto, a conexão entre a estrutura prévia da compreensão e a tradição resulta do fato de que o aluno está imerso numa tradição, e que o dizer Deus dito por ele reflete a sua experiência de vida enquanto ser histórico que se constituiu a partir de sua imersão na história. Dessa forma

A realidade dos costumes, p.ex., é e continua sendo, em sentido amplo, algo válido a partir da herança histórica e da tradição. Os costumes são adotados livremente, mas não são criados nem fundados em sua validade por um livre discernimento. É isso, precisamente, que denominamos tradição: ter validade sem precisar fundamentação. E nossa dívida para com o romantismo é justamente essa correção da *Aufklärung*, no sentido de reconhecer que, ao lado dos fundamentos

da razão, a tradição conserva algum direito e determina amplamente as nossas instituições e comportamentos. (GADAMER, 2015, p. 372).

Desse modo, quando o dizer Deus – no interior da dinâmica do jogo e do diálogo hermenêuticos – é jogado, reflete o processo histórico da tradição e a experiência histórica de vida do aluno. Tencionar dialeticamente esses dois âmbitos da historicidade do dizer Deus significa reconhecer a importância que a historicidade desempenha na experiência hermenêutica que, não “[...] se limita a continuar, em ingênua apropriação da tradição, essa mesma tradição. Pelo contrário, se reconhece em uma relação reflexiva consigo mesma e com a tradição na qual se encontra.” (GADAMER, 2015, p. 316). Portanto, manter no centro do diálogo a historicidade do dizer Deus é garantir acesso ao âmbito próprio dos conteúdos dos pressupostos-preconceitos, onde surge

[...] o sentido da pertença, isto é, o momento da tradição no comportamento histórico-hermenêutico pela comunhão de preconceitos fundamentais e sustentadores. A hermenêutica deve partir do fato de que quem quer compreender está ligado à coisa que vem à fala na tradição, mantendo ou adquirindo um vínculo com a tradição a partir de onde fala [...] (GADAMER, 2011, p. 79).

Portanto, sustentar no interior do diálogo hermenêutico o vínculo com a tradição, num processo formativo de revisão dos pressupostos-preconceitos, permite a constituição de uma experiência de linguagem ontológica relacional, aberta ao diálogo e ao reconhecimento democrático da legitimidade das diversas formas de dizer Deus.

CONCLUSÕES

Frente à decisão – de 27 de setembro de 2017 – do STF brasileiro, a favor do ensino religioso confessional no interior das escolas públicas brasileiras, a tensão entre a experiência fechada de um dizer Deus dogmático e a multiplicidade de formas de dizê-lo se acentua e ganha novos contornos, pois, nesse cenário a tendência ao proselitismo torna-se uma problemática, e abre perspectivas no sentido de refletir teoricamente as práticas educativas do ensino religioso, visando à construção de um diálogo democrático no interior das mesmas.

Diante deste cenário, investigamos as implicações de um dizer Deus hermenêutico ontológico - no interior de um jogo dialógico hermenêutico - como abertura frente ao mundo da vida e toda a infinitude de sua multiplicidade de sentidos e experiências. Assim, ao longo de nossas reflexões circunscrevemos o dizer Deus como experiência de linguagem de natureza ontológica, ou seja, como uma experiência que não pode ser desconsiderada como experiência de compreensão do ser humano porque ela se constitui como elemento que acompanha a história da constituição da compreensão humana desde a aurora dos tempos e que, em sala de aula, se constitui como elemento central das práticas educativas de ensino religioso. Nesse sentido, as implicações que decorrem da abordagem hermenêutica que realizamos em torno do dizer Deus, brotam do lugar que ele ocupa enquanto pressuposto-preconceito (pré-juízo) no interior das questões epistemológicas relacionadas ao fenômeno humano da compreensão. Como experiência de linguagem no interior da estrutura prévia da compreensão do aluno, esse dizer Deus não permanece em seu caráter fechado e dogmático devido à dinâmica própria do diálogo hermenêutico, que desloca o dizer Deus de sua condição de pressuposto-preconceito através do movimento dialógico de retorno ao pré, que passa a ser posto num processo de revisão e reavaliação, suspendendo seu caráter dogmático que, por sua vez, é reforçado pelos condicionamentos da racionalidade instrumental na direção do enquadramento social das subjetividades.

Assim, a abordagem hermenêutica filosófica do dizer Deus, que realizamos aqui, emerge do mundo vida do aluno, uma vida subjetiva que permanece soterrada pelas abordagens religiosa e científica, dificultando ou mesmo anulando a possibilidade de um diálogo democrático no interior das práticas do ensino religioso. Frente a

isso, procuramos tencionar o dizer Deus instrumental no interior das práticas educativas do ensino religioso, visando criar condições para um diálogo democrático e aberto a uma experiência formativa que visa abranger uma dimensão mais ampla do aluno, uma experiência que não escamoteia as vivências subjetivas de sentido que o dizer Deus traz para a sala de aula. Vivências essas, constituídas de sentimentos, afetos e dramas que constituem juntamente com a racionalidade, o fenômeno ontológico da compreensão humana.

REFERÊNCIAS

- CASANOVA, Marco Antonio. Gadamer e a hermenêutica: A vida da linguagem compreensiva. **Revista Mente e Cérebro: Fundamentos para a compreensão contemporânea da psique**, São Paulo: Editora Dueto, n. 11, p. 66-73, 2008.
- CASANOVA, Marco Antonio. Hans – Georg Gadamer: A compreensão em jogo ou o jogo da compreensão **Revista Mente e Cérebro: Fundamentos para a compreensão contemporânea da psique**, São Paulo: Editora Dueto, n. 11, p. 59-65, 2008.
- COSTA, Camila. **Estado e fé: STF permite ensino confessional de religião nas escolas**. 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41404574>>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método II: complementos e índice**. 6. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011. (Coleção Pensamento Humano).
- LACERDA, Gustavo Biscaia de. **Ensino religioso confessional, uma catástrofe anunciada**. 2017. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/ensino-religioso-confessional-uma-catastrofe-anunciada-9j0k7od1usdurlnrscg332g9j>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- MORENO, Ana Carolina. **Ensino religioso confessional pode gerar disputa por espaço em sala de aula, dizem especialistas**. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/autorizacao-de-ensino-religioso-confessional-pelo-stf-pode-criar-caos-de-gestao-dizem-especialistas.ghtml>>. Acesso em: 22 dez. 2017.
- ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**. Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002. Coleção Ideias 7.
- ROHDEN, Luiz. O diálogo que nós somos: Pontes entre a hermenêutica e a psicologia. **Revista Mente e Cérebro: Fundamentos para a compreensão contemporânea da psique**, São Paulo: Editora Dueto, n. 11, p. 75-82, 2008.
- TEIXEIRA, Matheus. **Por maioria, Supremo permite ensino religioso confessional nas escolas públicas**. 2017. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2017-set-27/stf-permite-ensino-religioso-confessional-escolas-publicas>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL FORMAL: ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS A PARTIR DA ABORDAGEM TRIANGULAR

José Silmar de Oliveira Junior

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória
jose_silmar@hotmail.com

Vanessa Campos de Lara Jakimiu

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória
vanessajakimiu@yahoo.com.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente estudo tem como objetivo geral desenvolver um quadro teórico acerca dos encaminhamentos didáticos metodológicos para ensinar música tendo a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa como fundamento teórico e prático. Metodologicamente, o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfico de cunho qualitativo. Do estudo desenvolvido, foi possível constatar que a Abordagem Triangular contribui para realizar encaminhamentos didáticos metodológicos que transcendam as práticas tradicionais e/ou que se utilizem da música para outras finalidades que não o ensino dela mesma, promovendo a articulação entre a história, conhecimento do contexto e as vivências artísticas, estéticas e musicais junto ao processo de ouvir e de criar.

Palavras-chave: Educação. Arte. Educação Musical. Abordagem Triangular.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca do ensino da música e sobre seu uso propriamente dito como modalidade artística na educação infantil, utilizando-se da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

A importância da música na vida das crianças é algo inquestionável, é por meio da audição e dos sons, que a criança obtém seus primeiros contatos com o mundo, e ao se desenvolver a interação com a música só aumenta. Atualmente a música, no ambiente educacional, acaba sendo utilizada para fins formativos que não necessariamente focalizam o ensino da música, constituindo-se em um meio, ou seja, caracteriza-se como um mero recurso para ensinar outros temas e/ou conteúdos.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral desenvolver um quadro teórico acerca dos encaminhamentos didáticos metodológicos para ensinar música na educação básica, tendo a Abordagem Triangular

como fundamento teórico prático. E, apresenta como objetivos específicos: a) Desenvolver um quadro teórico acerca do processo de inserção do ensino da música na história da educação do Brasil de 1920 até 2016; b) Teorizar acerca dos principais desafios da prática pedagógica para a implementação do ensino da música; e, c) Indicar encaminhamentos didático-metodológicos do ensino da música a partir da Abordagem Triangular.

Metodologicamente, o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfico de cunho qualitativo, que conforme conceitua Gil (2007, p. 17) é definida como o:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

A área de abrangência do tema da pesquisa se situa no âmbito da Educação, mais especificamente, no eixo temático do Ensino da Música.

Inicialmente, o presente estudo desenvolve uma teorização acerca da trajetória histórica da inserção do ensino da música no Brasil no período de 1920 a 2016. Em seguida, apresenta os principais desafios da prática pedagógica para implementar o ensino da música na escola. Por fim, apresenta encaminhamentos didático-metodológicos do ensino da música a partir da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

Do estudo desenvolvido, foi possível constatar que a Abordagem Triangular contribui para realizar encaminhamentos didáticos metodológicos que transcendam as práticas tradicionais e/ou que se utilizem da música para outras finalidades que não o ensino dela mesma, promovendo a articulação entre a história, conhecimento do contexto e as vivências, junto ao processo de ouvir e de criar, produzindo de maneira teórica e prática o fazer musical.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INSERÇÃO DO ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL

O ensino da música no Brasil percorreu um longo caminho durante sua inserção na educação brasileira e em suas primeiras incursões seu uso tinha como propósito a transmissão cultural.

Mesmo com as exigências legais, o ensino da música não se fortaleceu no início do século XX. Durante a década de 1920 as contribuições de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, defensores da Escola Nova no Brasil, contribuíram para a expansão do ensino da música no país, sendo estas somadas às contribuições de Heitor Villa-Lobos, defensor de uma reforma do ensino da música, surgindo assim a disciplina do canto orfeônico (LEMOS JÚNIOR, 2012).

Nascido no Rio de Janeiro, Villa-Lobos pertencia ao grupo de compositores nacionalistas, estes que utilizavam de uma forte tendência presente no mundo naquela época, onde suas composições marcaram a história musical de seus países, explorando elementos de sua própria cultura (DECKERT, 2012, p. 21).

Villa-Lobos partilhava de grande preocupação com o ensino da música no Brasil, e propôs então à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um plano de Educação Musical, sendo que após dois anos de sua aprovação foi convidado a assumir e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), responsável pela introdução do ensino de música e canto coral nas escolas (DECKERT, 2012, p. 22).

Em 1930, Villa-Lobos mantinha suas tentativas de uma reconstrução da educação musical no Brasil utilizando-se de um discurso nacionalista em defesa à cultura do país. Para ele, a música e as demais artes eram componentes que deveriam ser valorizados pelo governo (LEMOS JÚNIOR, 2012).

Em 1942 Villa-Lobos fundou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico a partir do Decreto nº 4.993/42, que visava:

a) formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário; b) estudar e elaborar as diretrizes técnicas gerais que devam presidir ao ensino do canto orfeônico em todo o país; c) realizar pesquisas visando à restauração ou revivescência das obras de música patriótica que hajam sido no passado expressões legítimas de arte brasileira e bem assim ao recolhimento das formas puras e expressivas de cantos populares do país, no passado e no presente; d) promover, com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a gravação em discos do canto orfeônico do Hino Nacional, do Hino da Independência, do Hino da Proclamação da República, do Hino à Bandeira Nacional e bem assim das músicas patrióticas e populares que devam ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do país. (BRASIL, 1942, p. 17353).

No dia 22 de julho de 1946, foi decretada então a lei nº 9.494 (Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico), e suas principais finalidades eram formar professores de canto orfeônico, proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico, e por fim incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores, sendo todas ministradas em um único tipo de estabelecimento, os conservatórios (BRASIL, 1946).

O curso de formação de professores englobava as disciplinas de Didática do Canto Orfeônico, Prática do Canto Orfeônico, Formação musical, Estética Musical e Cultura Pedagógica (BRASIL, 1946).

Quadros Júnior e Quiles (2010, p. 186) explicam que, por “[...] contemplar tantas informações relacionadas ao campo musical, a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico tornou-se a principal prova da valorização da música no âmbito da educação regular naquele período.”

O canto orfeônico esteve presente no currículo escolar até o final da década de 1960 e com o decorrer dos anos seu uso foi diminuindo gradativamente. Pode-se constatar isso nas leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71, onde realizando consulta, nota-se que a disciplina de canto orfeônico não é mencionada em parte alguma, sendo que na primeira lei citada em seu artigo 38º parágrafo 4º consta que, deve ocorrer a iniciação de atividades artísticas, e somente em um dos artigos, e mais especificamente o artigo 7º¹ da segunda lei citada, regulamenta algo relacionado à produção artística, embora não enfatize quais das áreas de conhecimento da arte devam ser trabalhadas (música, dança, artes cênicas ou artes visuais), notando-se a polivalência na disciplina de Produção Artística, ou seja, um único professor deveria ministrar todas as áreas da arte:

Com a lei 5.692/1971, a música passou a fazer parte da Educação Artística na escola, dividindo o espaço com as artes cênicas, as artes plásticas e o desenho. A proposta polivalente da Educação Artística contribuiu para a superficialização do ensino das artes como um todo. Tal prática tem sido amplamente debatida na literatura específica da área de música, evidenciando a insuficiência deste modelo para a escola brasileira. (FIGUEIREDO, 2010).

Pode-se observar que a retirada da disciplina de canto orfeônico do currículo escolar foi um avanço, pois desta maneira, as outras áreas de arte foram incluídas, fazendo então com que o paradigma do ensino da arte (especificamente da música neste caso) fosse quebrado quanto à utilização para somente formar o caráter cívico.

Avançando na história, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, ocorreram mudanças quanto ao ensino da Arte a qual passa a ser considerada como um componente curricular obrigatório abrangendo o ensino das artes visuais, dança, música e teatro.

Além disso, LDB nº 9.394/96 prevê que o ensino da arte pode ser organizado em classes ou turmas com alunos de diferentes idades (BRASIL, 1996) reconhecendo as especificidades dos sujeitos aprendentes.

¹ “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.” (BRASIL, 1971).

Em 2008 é sancionada a Lei nº 11.769 de 2008 que realiza alterações na LDB nº 9394/96 para prever a obrigatoriedade do ensino da música (BRASIL, 1996). Embora não se questione a importância da música, esta lei ao prever a obrigatoriedade de apenas uma área de conhecimento da Arte (música) em detrimento das demais áreas (dança, teatro, artes visuais) destitui de sentido o princípio da indissociabilidade do ensino da Arte conquistado pela LDB nº 9394/96, inclusive retomando o espaço hierarquicamente superior ocupado pelo ensino da música historicamente.

Neste sentido, tendo em vista este cenário, em 2016, a lei nº 13.278 modifica a LDB 9394/96 novamente, para prever que a música seja colocada em um mesmo patamar de importância que as outras modalidades artísticas, pois passa a prever que as artes visuais, a dança, a música e o teatro “[...] constituirão componente curricular, prevendo o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implementem as mudanças estabelecidas pela lei visando a formação de respectivos professores nas áreas das artes.” (BRASIL, 1996).

Embora o ensino da Arte e da música propriamente dito sejam proclamados como direitos no âmbito legal, há um longo caminho a ser percorrido para sua consolidação no âmbito da realidade escolar, tendo em vista os desafios que se colocam na cultura escolar consolidada.

OS PRINCIPAIS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DA MÚSICA

Para a consolidação do ensino da música no âmbito escolar existem diversos desafios, dentre os quais serão destacados quatro principais: a ausência de condições humanas, estruturais, pedagógicas e de capital cultural musical.

Nas condições humanas nota-se a insuficiência na formação de professores, este ponto é fato em todas as áreas da arte em si, ou seja, cada futuro professor deve optar por uma das áreas, e acaba se tornando especializado somente na mesma:

Quando se trata de formação para ser professor, o futuro profissional não sai da Universidade preparado para os desafios impostos pelas demandas da docência em Arte [...]. Um professor de música, por exemplo, não se sente preparado para ensinar teatro, dança ou artes visuais. O mesmo ocorre com os profissionais provenientes das demais áreas de conhecimento da Arte. (JAKIMIUI, 2016, p. 320).

Analisando o fato de formação individual de cada uma das áreas, constata-se a necessidade de contratação de diversos professores de artes, cada um trabalhando em sua respectiva área, devido aos cursos de formação em arte não proporcionarem o direito de atuar em todas elas, entretanto sabe-se que esta não é uma realidade para a educação brasileira, ou seja, embora a formação por áreas de conhecimento no âmbito das licenciaturas em Arte tenham sua justificação, não dialogam com as demandas da realidade das escolas na qual o professor de arte se encontra diante do desafio de ensinar música, teatro, dança e artes plásticas.

Jakimiu (2016, p. 322) destaca que existe uma problemática ainda maior quando se trata do ensino da arte na educação infantil e nos anos iniciais, já que geralmente é o Professor pedagogo, enquanto referência de turma que fica responsável pelo ensino da arte, geralmente um “[...] profissional que não possui conhecimento em Arte e que tem como único ponto médio de representação a sua própria vivência de aprendizagem em Arte enquanto estudante da escola básica.”

Nesta perspectiva, a autora aponta uma dupla contradição, se por um lado o professor formado em licenciatura de Arte conhece a área de conhecimento em torno da Arte, não necessariamente conhece as especificidades

do ensino para a infância. Por outro lado, o professor pedagogo, referencia de turma, embora conheça a especificidade da infância, não necessariamente possui formação teórica especializada na área de arte (JAKIMIUI, 2016).

Tratando-se das condições estruturais, muitos espaços educativos ainda se deparam com a ausência de salas específicas para o ensino da música e para atividades em torno da musicalização, o que sempre requer a adaptação da sala de estudo regular dos alunos para o desenvolvimento de atividades musicais e/ou até mesmo a limitação da frequência de tais vivências musicais uma vez que o “barulho” decorrente delas pode interferir nas atividades educativas das salas vizinhas.

Na grande maioria dos espaços educativos formais públicos a falta de salas resulta na marginalização do ensino da música, sendo que a superlotação das salas de aula já é decorrente da falta de espaço nas instituições, e, obviamente, interfere na qualidade das experiências formativas que o professor pode ofertar e no atendimento individualizado para a vivência dos alunos nas experiências musicais que certamente ficam prejudicadas.

Outro fator é a falta de instrumentos musicais e partituras. Corrobora-se com Jeandot (2008, p. 11) que defende que a “[...] aprendizagem voltada apenas para os aspectos técnicos da música é inútil e até prejudicial, se ela não despertar o senso musical, não desenvolver a sensibilidade.” Neste sentido, cabe ressaltar que o ensino da música no contexto escolar não se propõe a formar o músico, portanto, não se restringe à leitura de partituras para a aprendizagem de determinado instrumento, entretanto, do ponto de vista da garantia do direito à educação, todas as crianças precisam ter a oportunidade de conhecer, explorar e vivenciar experiências musicais com instrumentos musicais e demais recursos relacionados a produção musical (partituras, baqueta, microfone, caixa de som, amplificador etc.).

No que se refere às questões pedagógicas importa mencionar a compreensão reduzida em relação à música e à arte em geral, compreendendo-a como um meio para se chegar a um fim determinado, não reconhecendo a música como uma área de conhecimento com teorias, práticas e finalidades próprias.

Segundo Tourinho (2008, p. 31) a Arte vem sendo utilizada na maioria das vezes para fins nem sempre educacionais, dentre estes usos encontram-se:

1. aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo;
2. Ensino da Arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento;
3. Arte-Educação como artifício para ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente;
4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente,
5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis.

Partindo das finalidades atribuídas à arte no contexto educacional, é possível constatar que é recorrente o emprego da música para outros fins formativos que não o ensino dela mesmo. No caso específico da educação infantil, é comum o emprego da música para fazer apresentações cívicas em torno das datas comemorativas, para instituir a rotina das crianças (música para a hora da chegada, música para a hora da história, música para a hora de higienização, música para a formação de filas, música para a hora de realizar refeições, música para organizar a sala e os brinquedos, música para saída, etc), ou ainda, o emprego da música para estabelecer associações acerca de conteúdos específicos do currículo da educação infantil (música para ensinar as cores, músicas para ensinar as partes do corpo, música para ensinar os números etc).

Diante deste cenário Romanelli (2013, p. 6) teoriza sobre o espaço da música na Educação infantil, fazendo com que realizemos uma reflexão acerca desta ideia comum que possuímos quanto ao seu uso:

[...] devemos superar a ideia de que essa arte é apenas uma estratégia metodológica para trabalhar as mais variadas áreas do conhecimento. Sem negar as possibilidades interdisciplinares que a música apresenta, ela é antes de tudo uma forma de conhecimento que deve fazer parte do cotidiano das crianças, com objetivo de desenvolvimento musical.

O mesmo ocorre no ensino fundamental e médio em que a música é utilizada apenas para apresentações cívicas e/ou datas comemorativas ou ainda se restringe à sua utilização ao ensino de conteúdos, por exemplo, o ensino da língua inglesa:

A música é, sem dúvida, a área de conhecimento mais utilizada para outros fins, como por exemplo, ensinar idiomas, ensinar hábitos de higienização, ensinar partes do corpo etc. Na escola, as crianças não aprendem ritmicidade, sonoridade, etc enfim, noções fundamentais que compõe a área de música enquanto conhecimento específico. Os professores utilizam a música como recurso metodológico, mas não ensinam sobre ela ou seja não ensinam música. (JAKIMIUI, 2016, p. 320).

Ou seja, do ponto de vista pedagógico, importa transcender a compreensão da música em sua dimensão restrita (como um meio/recurso para ensinar algo) e avançar em direção ao reconhecimento da música enquanto área de conhecimento potente para promover o desenvolvimento musical das crianças (timbre, som, altura, volume, ritmo, etc).

Por fim, mas não menos importante, importa indicar o desafio do capital cultural musical em torno das apropriações musicais no contexto escolar. No que se refere ao repertório a ser trabalhado com as crianças é muito comum o questionamento por parte dos professores em torno de trazer ou não as referências musicais das crianças para a sala de aula.

Entendendo o espaço educativo formal, enquanto espaço epistemológico, e partindo do reconhecimento do direito à educação em todas as áreas de conhecimento, inclusive musical, importa, pois, que seja oferecida às crianças experiências musicais que ampliem o repertório das mesmas para além daquilo que elas já conhecem.

A “música da moda”, neste sentido, já é conhecida da criança e, portanto, ao ser trazida para a escola não amplia seu capital cultural musical. Neste sentido, importa, que o professor enquanto mediador possua um amplo capital cultural musical para que possa trazer para o contexto educacional o jazz, o samba de raiz, a música clássica, a ópera, a viola, etc para proporcionar experiências musicais ricas e repletas de significação para as crianças.

A ABORDAGEM TRIANGULAR E AS POSSIBILIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA MÚSICA

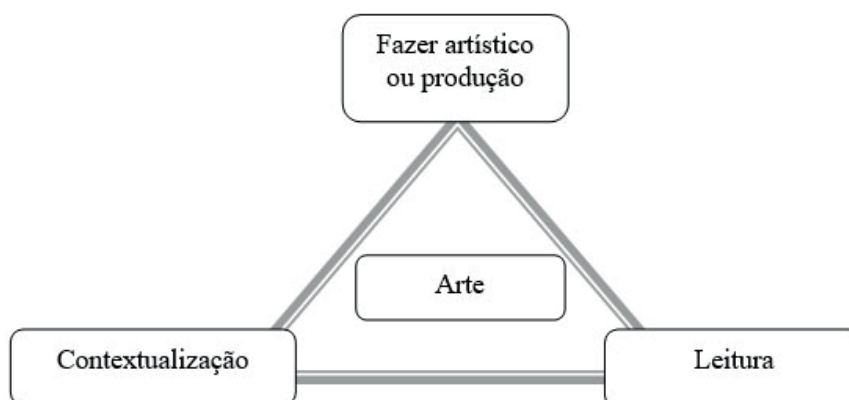
A Abordagem Triangular é um encaminhamento metodológico do ensino das artes plásticas sistematizado por arte-educadores da década de 80, dentre os quais se encontram Ana Mae Barbosa e Paulo Freire. No decorrer dos anos foi nomeada de diferentes formas, dentre esses nomes já foi chamada de metodologia triangular e também de proposta triangular, entretanto Barbosa (2010) mesmo ao longo dos anos recontextualiza sua teoria e adota o termo Abordagem Triangular por entender que “[...] metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares.”

A Abordagem Triangular não é uma metodologia, como as vezes é chamada. Os três eixos de aprendizagem artística que a compõem delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares e interconectada. Ações que podem se manifestar concretamente em redes intermíveis de relações. (MACHADO, 2010, p. 64).

Durante algum tempo ocorreram insinuações por parte de um projeto privado, de que, a Abordagem Triangular seria mera cópia do Discipline Based Art Education (DBAE), proposta de ensino da arte americano, como se fosse trazida diretamente dos Estados Unidos, entretanto Barbosa afirma que o que ocorreu foi uma sistematização a partir de condições estéticas e culturais da pós-modernidade. Ela mesma complementa dizendo não ser sua criadora, mas sim sua sistematizadora (BARBOSA, 2010).

A Abordagem Triangular compreende três etapas, sendo assim inicialmente é representada pelo triângulo que é composto por: a) história da arte ou contextualização, b) leitura da obra, e, c) fazer artístico ou produção.

Figura 1 – Esquema da Abordagem Triangular voltado ao ensino da arte



Fonte: Barbosa (2010).

Em seu livro “A imagem no ensino da arte: anos de 1980 e novos tempos”, Barbosa (2001) apresenta a conceituação de cada uma das etapas que compõem a Abordagem Triangular.

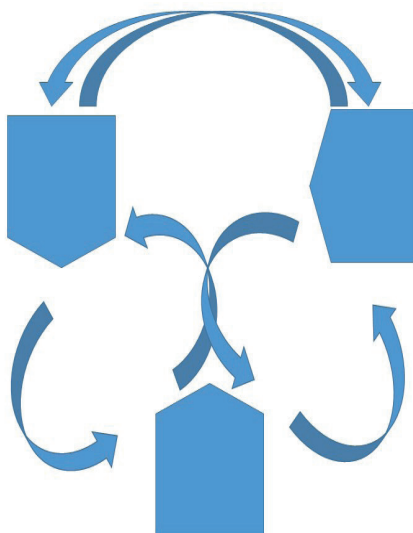
A leitura tem por objetivo construir uma metalinguagem, de “[...] não falar sobre uma pintura mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária.” (BARBOSA, 2001, p. 119).

A história da arte ou contextualização, tem por objetivo contextualizar as obras de arte e explorar suas condições de tempo. “Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada ‘evolução’ das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal.” (BARBOSA, 2001, p. 119).

O fazer artístico se constitui na “[...] edição das imagens, um processo de pensamento visual indispensável ao enriquecimento da própria imaginação.” (BARBOSA, 2001, p. 119).

No entendimento de Barbosa (2010) os encaminhamentos metodológicos citados têm por função instigar o professor a pesquisar e adaptar essa metodologia conforme desejar, e que a ordem de execução das “etapas” não é uma regra, ou seja, o professor poderá iniciar pela qual desejar e seguir a ordem que desejar, fundamento, inclusive que levou a autora a desmontar o triângulo e propor o ziguezague:

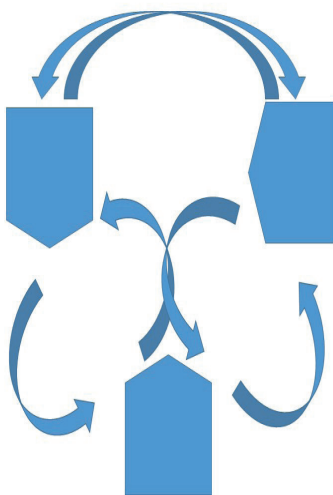
Figura 2 – Esquema da Abordagem Triangular na perspectiva do ziguezague



Fonte: Barbosa (2010).

Em seu livro “Abordagem Triangular: no ensino das artes e culturas visuais”, logo na apresentação Barbosa (2010, p. 15) cita uma conversa informal que teve com um professor de música e relata que este que havia realizado uma ressignificação da Abordagem Triangular para o ensino da música constituindo o triângulo/zigue-zague com as vivências formativas em torno de ver, ouvir e experimentar:

Figura 3 – Esquema da Abordagem Triangular ressignificada para o ensino da música



Fonte: Barbosa (2010).

Neste sentido, é possível que a Abordagem Triangular seja ressignificada a partir da área de conhecimento da arte em que está imersa (música, dança, teatro, cinema etc), se constituindo verdadeiramente como “[...] um ponto de partida, e principalmente uma espécie de bússola e não uma bula [...]” (MACHADO, 2010, p. 73).

A ressignificação, porém, é uma possibilidade e uma opção metodológica, já que as etapas da Abordagem Triangular em sua configuração original dão conta de ensinar todas as áreas de conhecimento.

A Abordagem Triangular é potente para o ensino da música no contexto escolar. No que se refere à história da arte ou contextualização o professor pode trazer para dentro da sala de aula alguns instrumentos para apresentar aos seus alunos, fazendo as seguintes indagações: Quais deles já os conhecem? O que eles têm em comum? E numa exposição dialogada, ir apresentando aos alunos um pouco da história e criação do instrumento e se ocorreram alterações desde seu projeto original, até a versão que possuem em mãos.

No que se refere à leitura da obra, a ênfase seria na leitura escrita e na leitura subliminar da música por meio da sua imersão. Assim seria possível trabalhar tanto os sons que os instrumentos produzem, como a música e melodia propriamente dita, incluindo conceitos teóricos sobre música, explorando timbre, altura, volume, etc.

Por fim, no fazer artístico ou produção o eixo central seria a possibilidade real de proporcionar aos alunos a vivência em processos criativos e de produção de arte musical, proporcionando desde oportunidade de tocar instrumentos musicais, como escrever música e/ou melodias, cantar etc, enfim, proporcionando momentos de produção de arte tendo como ponto de partida a música e suas possibilidades, incluindo a confecção de instrumentos que serão utilizados por eles mesmos em suas criações.

Como pode-se observar a Abordagem Triangular traz diversas possibilidades para o professor, sendo possível de ser adaptada a diversas situações artísticas. Cabe ao professor explorar essas possibilidades, e trazê-las para o âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da trajetória histórica do ensino da música é possível constatar que a mesma sempre esteve presente na educação brasileira, pelo menos no que se refere à sua normatização enquanto preceito legal. Todavia, na prática apesar do direito que as crianças possuem quanto ao seu ensino, a viabilidade ou condições de se trabalhar a música ainda não estão consolidadas.

Diante deste contexto, o professor pode encontrar na Abordagem Triangular um caminho a ser trilhado quanto ao ensino da música, uma vez que a mesma promove articulações entre a teoria e a prática e transcende as práticas tradicionais e mecanismos formativos historicamente instituídos no contexto escolar formal.

Do estudo desenvolvido, foi possível constatar que a Abordagem Triangular contribui para realizar encaminhamentos didáticos metodológicos que transcendam as práticas tradicionais e/ou que se utilizem da música para outras finalidades que não o ensino dela mesma, promovendo a articulação entre a história, conhecimento do contexto e as vivências, junto ao processo de ouvir e de criar, produzindo de maneira teórica e prática o fazer musical.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos de 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.494, de 22 de julho de 1946. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jul. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 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 União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.278 de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 maio 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 22 mar. 2018.

DECKERT, Marta. **Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Painel. Disponível em: <<http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%20C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/FIGUEIREDO%20-%20Leis%20musica%20na%20escola.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara Jakimiu. Formação de professores de arte no Brasil: sentidos, consensos e dissensos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., SEMINÁRIO DE ESTRATÉGIAS E AÇÕES MULTIDISCIPLINARES, 3., ENCONTRO DE EGRESSOS E EGRESSAS DO PPGED, 2., 2016, Joaçaba. **Anais...** Joaçaba, 24-26 out. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/VColoquio_2016.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

LEMOIS JÚNIOR, Wilson. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. **EcocoS Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 67-80, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523347005>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MACHADO, Regina Estela. Sobre Mapas e Bússolas: Apontamentos a Respeito da Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUADROS JR João Fortunado de; QUILES, Lorenzo Oswaldo. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 175-190, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21584>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

ROMANELLI, Guilherme. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: UEM, v. 17, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EM_243/musica_ed_infantil.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

TOURINHO, Irene. Transformações no Ensino da Arte: Algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

O FENÔMENO INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR: COMPREENSÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Danieli Vieceli

Instituto Federal Catarinense (IFC) Videira
danieli.vieceli@ifc.edu.br

Maria Teresa Ceron Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Eixo temático: Teoria e Prática Educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a compreensão dos estudantes do ensino médio integrado, de uma instituição federal de ensino, a respeito do fenômeno da indisciplina no âmbito escolar. A pesquisa se caracteriza como de cunho exploratório, de natureza qualitativa, de caráter descritivo. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado e grupo focal, contando com 9 alunos. Os dados coletados e analisados evidenciam que a indisciplina é vista pelos participantes com uma manifestação de desrespeito de maneira geral e que se faz necessária uma intervenção da escola em relação a essas atitudes. Dentre as principais causas foram assinaladas a imaturidade e desinteresse do aluno. Verifica-se uma necessidade de regras na escola e o desenvolvimento de maior senso crítico visando o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Indisciplina. Ensino-aprendizagem. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

Refletir a respeito das práticas pedagógicas que permeiam os espaços escolares, os processos de aprendizagem e aspectos que interferem nesse processo, como é o caso das manifestações de indisciplina, constitui tarefa inerente aos profissionais da educação, e, nesse sentido, trazer o entendimento que todos os atores (alunos, professores, gestores e equipe técnica) possuem sobre essas questões faz-se necessário pois, caso contrário, em situações que demandam mudanças ou tomada de encaminhamentos envolvendo esses processos corre-se o risco de tomar decisões com uma visão polarizada, ou seja, que leva em conta apenas alguns fatores em detrimento de outros. Nesse texto, o recorte proposto evidencia o entendimento e vivência do aluno a respeito dos processos de aprendizagem no ensino médio e a interferência da indisciplina nesse contexto. E nesse sentido, em muitos momentos, o posicionamento dos alunos tem sido deixado de lado, entretanto sua compreensão nos traz informações indispensáveis para pensar o processo de ensinar e aprender e o encaminhamento de problemas do cotidiano escolar.

O objetivo deste texto é analisar a compreensão dos estudantes do ensino médio integrado de uma instituição federal de ensino a respeito do fenômeno da indisciplina, considerando fundamental sua relação com o processo de ensinar e aprender nos dias atuais. Buscou-se identificar, também, os principais aspectos que colaboram para a compreensão das questões relacionadas à indisciplina na escola.

A base empírica desse texto é uma investigação, realizada no decorrer do Curso de Mestrado em Educação e que focou sobre os processos de ensino e aprendizagem no Instituto Federal Catarinense IFC - Campus Videira. A pesquisa realizada se caracteriza como de cunho exploratório, de natureza qualitativa, de caráter descritivo. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado e grupo focal, contando com um total de 09 alunos do ensino médio integrado dos três cursos técnicos que a instituição oferece. O próprio espaço escolar foi utilizado para a coleta de dados. Durante aproximadamente duas horas, em uma sala de aula, nas dependências do IFC os estudantes puderam dialogar e refletir sobre o tema proposto. A análise dos dados buscou considerar os elementos trazidos pelos sujeitos, a partir da técnica de análise de conteúdo, o que possibilitou nos aproximarmos a respeito do posicionamento dos alunos a respeito do tema foco da pesquisa.

A indisciplina tem sido identificada como uma das maiores dificuldades encontradas nos dias atuais em nossas escolas, assim como na instituição objeto deste estudo, seja pelas exigências que o mundo moderno nos impõe, especialmente com a presença das tecnologias na vida das pessoas, onde um quadro de giz não é mais suficiente para tornar uma aula atrativa e interessante aos alunos, ou, devido aos diversos aspectos (familiares, sociais, entre outros) que envolvem as pessoas que constroem aquela realidade.

ENSINO-APRENDIZAGEM E A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O processo de ensino e aprendizagem é um dos aspectos mais discutidos no âmbito educacional. Ensinar e aprender pode ser considerado um processo que envolve diversos atores: professor, aluno, equipe pedagógica, família, entre outros e, não menos, diversos aspectos do ambiente escolar, dentre eles: recursos disponíveis, cultura escolar, motivação, expectativas, entre outros, tornando-se desta forma um processo complexo e que exige olhares atentos dos profissionais que ali atuam frente às demandas apresentadas.

Dentre os objetivos propostos no âmbito escolar verifica-se o desenvolvimento de saberes, desde a fase de alfabetização na infância até conceitos ligados à sociologia e filosofia no ensino médio, visando à formação integral do estudante que futuramente será inserido no mundo do trabalho. Desde muito cedo, este convive e necessita enfrentar as demandas da sociedade atual em que a lógica mercadológica está cada vez mais em evidência, em detrimento dos valores humanos. Entendendo a educação como processo de transformação social, através da emancipação dos indivíduos, pensar a qualidade do ensino está ligado à defesa radical da cidadania que experimentada na escola pode refletir numa sociedade mais justa e igualitária (SILVA, 2009; PATTO, 1999). Assim, não se pode considerar suficiente o acesso e permanência do estudante se não obtiver êxito nos estudos, cabe à escola oferecer a ampliação das oportunidades educacionais, assim como a difusão dos conhecimentos e sua elaboração crítica com vistas a elevação cultural e científica (LIBÂNEO, 2012).

Experiências de fracasso escolar, conhecidas ou compreendidas como dificuldades de aprendizagem, desmotivação, inabilidade para os estudos, em grande parte das situações estão relacionadas com a indisciplina na escola, considerando que esta tem sido definida e compreendida principalmente como um descompromisso dos estudantes com a escola, gerando a famosa bagunça em sala de aula, violência, depredação, entre outros. Ao analisarmos de maneira mais profunda as questões envolvendo a indisciplina na escola não podemos deixar de considerar o papel da escola como também promotora dessas questões e, em que medida, tem contribuído para a

manutenção de práticas dessa natureza nos alunos. Nesse sentido, estamos em consonância com o posicionamento de Fleuri (2008) quando enfatiza que devemos nos questionar como a escola tem induzido o comportamento submisso, mecânico e individual em detrimento da formação de pessoas livres, criativas e solidárias. As manifestações de indisciplina pelos alunos devem ser compreendidas como aversão ou chamada de atenção dos sujeitos envolvidos no processo escolar?

A necessidade de uma ordem vigente favorecendo um ambiente de aprendizagem e de colaboração é necessário e esperado no âmbito escolar, porém, já estamos em tempos de maior abertura ao diálogo e que tais normas sejam coerentes com as pessoas e com o espaço escolar. Buscar compreender e definir os fenômenos que permeiam o espaço escolar e o comportamento de muitos alunos pode favorecer a melhoria dos processos oportunizados nesse contexto. À luz de alguns autores como Cunha (2009) a indisciplina é relacionada pelos professores a vários fatores como motivação, comportamento e aprendizagem, assim como ao desinteresse do aluno. O autor nos traz que os próprios alunos são mais diretivos e definem como não parar quieto, bagunçar, entre outros, ou seja, indisciplinado é aquele que atrapalha o andamento das aulas. Porém, Becker (1977) nos leva a pensar que indisciplinado é o transgressor, aquele que passa a ser percebido como tal pela não conformidade com as regras criadas por grupos sociais nos quais se insere. Nesse sentido, podemos refletir sobre a maneira como estamos percebendo e atuando sobre essas questões.

O disciplinamento teorizado por Foucault constitui aspecto observado em pesquisas recentes e no cotidiano escolar, demonstrando a presença de mecanismos disciplinadores com a função de “enclausurar corpos” para favorecer o seu controle. Dinalli e Ferrari (2012) analisam o modelo de escola atual e sua influência na subjetividade discente e consideram o poder disciplinador em sua forma sutil, porém efetiva. A organização do espaço, as hierarquias, a vigilância ainda submete todos a um conjunto de normas visando a manutenção da ordem. Assim, o aluno que em muitos momentos se manifesta contrariado, angustiado e descontente é considerado indisciplinado.

A manifestação do aluno tem revelado uma busca por alternativas daquele que se sente boicotado em sua autonomia, na busca pela construção do conhecimento, em muitos momentos sua participação se torna nula num processo excludente. As discussões no âmbito educacional, a abertura para novas metodologias de ensino, a avaliação dos currículos e dos mecanismos pedagógicos entendidos como métodos utilizados em sala de aula, recursos pedagógicos, além do modo de resolver as questões interpessoais entre alunos e professor e aluno, pode favorecer uma prática mais democrática.

Para Lopes e Gomes (2012, p. 274) o currículo é um dos principais aspectos que influenciam em sala de aula devido a diversa realidade dos alunos. Assim, professores e coordenadores pedagógicos/supervisores são chamados à responsabilidade de enriquecê-lo com os temas atuais, locais e de acordo com a aprendizagem da turma e de cada aluno, planejando e executando atividades viáveis e atrativas”, tornando-o significativo. Caso contrário, será cada vez mais comum vermos alunos desmotivados, desinteressados e insatisfeitos demonstrando essa insatisfação muitas vezes com o comportamento considerado indisciplinado.

Além disso, são diversos os fatores que podem influenciar o comportamento do indivíduo, o que reflete no espaço escolar, dentre eles podemos citar aspectos familiares, psíquicos e sociais. Para Boarini (2013) os conflitos são naturais à natureza humana independente da faixa etária ou classe social, apesar de mais comuns na juventude. Nesse sentido, o autor considera os condicionantes históricos e sociais ligados ao aluno, a escola e a família.

Independente da origem social ou características pessoais dos alunos a escola precisa pensar práticas inclusivas e democráticas, mas sem desconsiderar a importância das regras para a boa convivência nesse âmbito, pois é comum entre os próprios alunos a demanda por uma organização escolar pautada em limites e regras que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, uma espécie de jogo entre a submissão e a transgressão,

poder e resistência, ataque e contra-ataque, como acontece muitas vezes quando há presença de rigidez de regras, somente resta o prejuízo individual e coletivo.

Para Fleuri (2008) interpretar o poder-saber-disciplinar leva à necessidade de se buscar na educação algo para além das relações puramente disciplinares. Ou seja, professor, demais profissionais da educação e aluno são mais do que vigilante e vigiado, senhor e súdito, são sujeitos que em cooperação podem desenvolver relações positivas, criativas e que superem os moldes disciplinares, à medida que valorizam os dois extremos da relação no melhor que cada uma possa oferecer, no sentido afetivo, cognitivo e decisório.

À medida que os conteúdos escolares passem a adquirir significado e estejam mais próximos à realidade dos alunos, assim como, o diálogo crítico possa fazer parte do cotidiano escolar sem ser percebido como rebeldia é possível que se inicie um processo de superação dos mecanismos disciplinares, promovendo um processo de aprendizagem significativo, onde o aluno possa opinar sobre os conteúdos que deseja aprender ou na maneira de fazê-lo. Práticas coercitivas aumentam a insegurança e o clima de desrespeito e tendem a gerar cada vez mais comportamentos indisciplinados. A urgência pela abertura ao diálogo e pela construção de relações que presem pelo respeito, boa convivência e visem a melhoria no ambiente escolar e, como consequência, relações mais produtivas em termos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS DE PESQUISA

Dentre os objetivos propostos nesse texto enfatiza-se, na sequência, a análise de alguns dos dados coletados com a pesquisa que serve de base empírica desse texto.

Quanto a relação entre a indisciplina e a aprendizagem demonstram proximidade quando são pensados aspectos de sala de aula, como relacionamento interpessoal, participação e postura do aluno, entre outros. De acordo com o ponto de vista dos alunos pesquisados as possíveis causas de posturas consideradas indisciplinadas, além da relação entre questões disciplinares com o processo de ensino e aprendizagem, foram destacados: o desrespeito em relação aos professores, colegas e demais servidores como a principal manifestação de indisciplina percebida por eles, além disso, apontam atitudes, como violência, conversa, uso de palavras:

[...] Desrespeito com o professor (AB).

[...] Não só com o professor, mas com os colegas também (AD).

[...] a questão das mulheres que limpam as salas, já deu algumas confusões com alguns alunos que não respeitam elas, então, eu acho que isso tbém deveria ser cobrado pelo CGAE (AF).

[...] Atrapalhar as aulas, só pq vc não quer prestar atenção na aula, não deixar a pessoa do lado que quer aprender, não deixar ela prestar atenção, ficar conversando (AC).

[...] palavras que os professores escutam e baixam a bola né, não tomam uma atitude diante disso (AD). (informações verbais).

Observa-se nas atitudes citadas pelos alunos que, em sua grande maioria, referem-se a situações que acontecem em sala de aula e novamente esperam uma cobrança externa no sentido de corrigir o comportamento. A presença de normas que gerem um ambiente de aprendizagem e de colaboração em geral é esperado no espaço escolar. Martins (2013, p. 11) aponta para a necessidade de um referencial aceito conscientemente por todos, determinando o limite que a liberdade dos outros impõe sobre a liberdade do indivíduo. Há necessidade que estas normas sejam coerentes com o processo educativo, estejam claras e justificadas e o cumprimento seja exigido por toda a comunidade escolar.

Para Costa (2012), na vivência do cotidiano escolar a indisciplina recebe destaque e é encarada como algo que perturba a ordem escolar. É comum o entendimento de que a realização dos objetivos da escola somente se faz possível a partir da subordinação dos alunos às normas, isso é possível perceber quando os alunos parecem solicitar uma maior cobrança e rigidez por parte da escola.

Quanto aos motivos que levariam os alunos a cometer atos tidos como indisciplinados, apontam justificativas diversas, desde a falta de interesse do aluno, número de horas diárias que necessitam permanecer na instituição, a imaturidade, a cobertura dos amigos, ou seja, quando acontece algo os colegas se protegem, falta de punição e controle, além da influência familiar:

[...] Como eu tinha dito mesmo, sendo 8 horas, mais de 8 horas, 10 horas por dia
[...] dentro de uma instituição fechado aqui, a pessoa se ela não tiver uma maturidade muito grande vai ser complicado manter a disciplina, manter a linha durante todo esse tempo (AA).
[...] a gente recebe um livro com muitos regulamentos, mas quando o aluno entre aqui, ele pode fazer [...] como posso dizer? as atitudes dele não são cobradas pelas autoridades maiores do instituto (AF).
[...] Acho que vem um pouco de criação de casa (AC). (informações verbais).

Entre os fatores apontados observam-se aspectos ligados ao aluno, como o desinteresse, imaturidade, família e aspectos ligados à instituição, como a falta de cobrança e punição. Em relação aos encaminhamentos e resolução das situações que envolvem a indisciplina no ambiente escolar assinalados pelos alunos, verificou-se a necessidade da cobrança e encaminhamento para instâncias extraclasse, contando com o apoio do regulamento disciplinar, por exemplo.

O regulamento disciplinar é um documento que norteia a postura do aluno dentro da instituição e prevê situações cotidianas, das mais leves às mais graves. Segundo Boarini (2013, p. 128), a presença das normas favorece a caracterização de um desvio. Quando há ausência do comportamento delimitado, que se espera socialmente ou no ambiente escolar: “são as normas estabelecidas pela família, pela escola ou pela sociedade em geral, em determinados momentos históricos, que atribuem o significado do comportamento disciplinado ou indisciplinado.” Assim, a possibilidade do aluno ser cobrado e advertido de acordo com o regulamento gera a expectativa que isso seja a opção sempre que surgirem dificuldades. Pode não estar claro para os alunos que optar por resolver em sala de aula prioriza a prática da colaboração em detrimento de impor a conduta do aluno. Por outro lado, pode não estar sendo estabelecido um limite necessário em relação à postura do aluno em sala de aula, ou seja, faz-se necessária uma postura mais objetiva do professor em sala de aula.

Para Dinalli e Ferrari (2012), a disciplina, a aplicação de regras, pode ser considerada o poder em sua forma mais sutil e efetiva. A observação constante favorecida pela organização do espaço garante também o monitoramento e controle dos indivíduos. Predomina uma hierarquia onde os superiores vigiam os subalternos e a censura obriga todos a se adaptarem às normas. Esse modelo educativo predominou durante muito tempo e hoje se faz presente nas escolas de modo mais sutil. Não podemos negar a presença de uma estrutura física ainda existente nos moldes da limitação do fluxo dos alunos, horários, currículo, entre outros aspectos.

Assim, cumprir as normas de conduta é critério para uma possibilidade de integração ou mesmo aceitação no espaço escolar. A autoridade moral exercida por quem faz as normas e as executa exerce uma força moral, força esta legitimada coletivamente e que permite a repressão de quem viola as regras (COSTA, 2012, p. 8). O indivíduo, muitas vezes não tem consciência dessa dinâmica.

A demanda por uma organização escolar pautada em limites e regras é percebida por Souza, Queiroz e Menandro (2010, p. 535), ao desenvolverem uma pesquisa com jovens sobre autonomia e vida escolar. Os

pesquisadores puderam observar que a expectativa dos alunos está relacionada com o seu futuro, com questões profissionais e de sucesso. Inquietam-se com a ausência de regras e exigência por parte da escola. Para os autores, o pedido por mais regras e disciplina pode ser interpretado como um pedido de manter a possibilidade de uma adolescência ideal “normal” queriam ser preparadas, queriam condições, algo que garantisse um caminho de sucesso. Ou seja, talvez o momento em que surgem situações disciplinares seja a ocasião de levar o aluno a pensar aspectos de sua formação que envolvem uma reflexão sobre o coletivo e suas relações.

Essa necessidade se torna evidente dentre o grupo de estudantes pesquisados, pois, ao serem levados a pensar se o comportamento indisciplinado pode estar relacionado a uma dificuldade tida por esse aluno, discordam em sua maioria. Os mesmos reafirmam que a postura assumida pelo aluno na escola ou diante do aprendizado está relacionada ao seu interesse, assim, se ele está conversando, disperso é por não estar interessado na aula por algum motivo, mas, não tem, necessariamente, a intenção de atrapalhar: “[...] acaba dispersando, e dispersando ele começa a conversar de assuntos mais interessantes com o colega.” (AA). “[...] muitas vezes tem, tem a ver sim, da pessoa não gostar e fazer pq quer mesmo, pra irritar mesmo.” (AD) (informações verbais).

Consideram que em algum momento pode representar uma manifestação de descontentamento e algo intencional do aluno. Complementam que mesmo o aluno tendo alguma dificuldade ou esteja passando por algum problema isso não pode ser usado como desculpa para seu comportamento.

Apesar de apresentarem como necessário a manifestação e participação do aluno, assim como ser ouvido e compreendido, discordam que as limitações dos colegas podem levar a manifestações consideradas indisciplinadas. Essas atitudes são consideradas pelos alunos como incompatíveis com o ambiente escolar e acabam por prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, refletindo uma lógica que visa o desempenho e não identifica as diferenças individuais.

Desconsiderar os fatores que acontecem na escola não como dependentes do contexto em que ela se insere, pode representar o individualismo presente na sociedade hoje. Segundo Boarini (2013, p. 126), o homem moderno estaria se interessando pouco ou mesmo se abstenho da participação e da preocupação com o coletivo, o que envolve pensar o outro. As atenções estariam cada vez mais se voltando para o que é pessoal, ou seja, “no individualismo contemporâneo, a impessoalidade converteu-se em indiferença [...]”, assim, situações de desrespeito ou desinteresse pelas dificuldades dos demais são comuns e aceitáveis.

Nesse sentido, aspectos que dizem respeito ao aluno em sua particularidade recebem evidência, e fatores, como a motivação e o respeito às normas passam a ser percebidos como inerentes ao mesmo, ou seja, considera-se que o aluno se manifesta de tal forma devido a aspectos que dizem respeito exclusivamente a aspectos individuais, como origem familiar, por exemplo.

CONCLUSÕES

Considerando o objetivo desse artigo que buscou analisar as questões disciplinares e sua interferência nos processos de aprendizagem, verificou-se que a indisciplina é definida dentre os estudantes como atitudes de desrespeito e que geram consequências para o processo de ensino e aprendizagem. Aspectos que envolvem a relação com o outro e com o espaço da escola como chacotas, violência, riscar parede, dentre outros, são destacados. O papel do professor, assim como de ações externas ao espaço da sala de aula é considerado como fundamental para minimizar essas situações. Assim, evidenciou-se que dentre os estudantes é esperado que as regras existentes na escola sejam cumpridas por todos, e se isso não acontecer alguma medida precisa ser tomada.

Em relação às causas dos comportamentos considerados indisciplinados, do ponto de vista dos estudantes, obteve-se como aspecto destacado a organização escolar com oito horas de aula diárias, a permanência do estudante boa parte do dia na instituição estaria refletindo comportamentos indisciplinados. Além disso, aspectos pessoais como a imaturidade e questões familiares recebem destaque, ou seja, a indisciplina teria origem na postura individual do aluno. Uma terceira causa seria a ausência de punição por parte da escola quando as situações acontecem.

Assim, a indisciplina estaria ligada a uma postura de desinteresse do aluno em relação ao aprendizado, não é percebida como uma manifestação que pode refletir uma dificuldade. Nesse sentido ainda é identificada como uma forma de rejeição às normas presentes no contexto escolar.

Verificou-se nas respostas dos pesquisados a importância das regras, sendo o cumprimento delas esperado pela maioria dos estudantes, porém, grande parte delas surgem de maneira imposta e tornam-se pouco efetivas. A busca pelo desenvolvimento dos estudantes pode ser favorecida se as normas forem pensadas coletivamente, porém, esse aspecto não é observado ou questionado pelos participantes, demonstrando certa ausência desse senso crítico.

O diálogo entre os profissionais e alunos sobre os objetivos a que a escola se destina e o repensar sobre como serão conduzidos os processos de aprendizagem contando com o apoio dos diferentes segmentos que fazem parte da instituição, incluindo coordenações, direção e equipe de apoio pedagógico faz-se necessário. Da mesma forma, medidas a serem adotadas em relação ao comportamento indisciplinado que não tem sido observadas pelos alunos como eficientes, nem tem proporcionado um ambiente onde prevaleçam relações de maior proximidade, abertura, troca, respeito às diferenças e desenvolvimento de um maior senso crítico. É fundamental que estas medidas sejam compreendidas e aceitas pela comunidade escolar como possíveis para um ambiente mais construtivo no sentido de uma maior autonomia, desenvolvimento profissional e humano.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista semestral da Associação brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1123-1131, jan./jun. 2013.

COSTA, Dautarin Bruno Monteiro da. **A escola e a indisciplina**: partindo de um caso rotulado. Dissertação (Mestrado em Sociologia)—Instituto Universitário de Lisboa: Lisboa, 2012.

CUNHA, Maria de Fátima Pires Carneiro da. Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 35, p. 197-210, 2009.

DINALI, Wesley; FERRARI, Anderson. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: Quando a escola se parece com uma "gaiola". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 393-422, jul. 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27. ed. São Paulo: LOYOLA, 2012.

LOPES, Rosilene Beatriz; GOMES, Candido Alberto. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura. **Aval. pol. publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.

MARTINS, Ernesto Candeias. **A interface entre o papel da escola e a (In)disciplina escolar**. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, aug. 2009.

SOUZA, Luiz Gustavo Silva; QUEIROZ, Silvio Silveira de; MENANDRO, Maria Cristina Smith. E quando os estudantes pedem mais disciplina? Estudo de caso e reflexões sobre autonomia e vida escolar. **Rev. Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 3, p. 524-539, 2010.

O MOVIMENTO DOS TRABALHARES RURAIS SEM TERRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Adilson Luiz Tiecher

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
adilson_tiecher@yahoo.com.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

Este texto objetiva fazer uma reflexão sobre os conhecimentos acerca da luta pela educação do e no campo, assim como proporcionar uma reflexão sobre os procedimentos metodológicos adotados pelos professores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na sua práxis de ensino, almejando compreender a forma como isto possibilitará aos educandos das extensões de reforma agrária a formação de cidadãos críticos. A partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, buscaremos fundamentar as discussões levantadas pelos trabalhadores do campo em busca da garantia de seus direitos sociais, como o direito à terra, à educação. Dos pareceres educacionais produzidos pelo MST, buscaremos apontar os principais propósitos deste movimento acerca da luta pela educação no e do campo.

Palavras-chave: MST. Educação do campo. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra.

INTRODUÇÃO

Um dos objetivos deste texto é levantar a ordem histórica dos movimentos sociais do campo em prol da Educação do Campo que, especialmente ao final da década de 1990, vêm delimitando alguns espaços, até mesmo nos compromissos do governo e no âmbito da legalidade, em contrariedade à "Educação Rural", onde o ensino não propunha nenhuma criticidade em prol da Educação do Campo, que respeita e valoriza as especificidades, saberes e cultura dessa população, apregoando autonomia, cidadania e desenvolvimento.

A disposição em abordar esta temática ocorreu em razão de que a educação no campo, ainda tem sido insuficientemente debatida por quem se encontra no exterior da perspectiva da linha campesina. Além disso, acrescenta-se o fato desta questão se perfazer em um assunto pertinente à cidadania, direitos humanos e embate por igualdade social e ainda assim permanecer em distintas circunstâncias excluída das políticas públicas e currículos dos cursos de graduação, encontrando-se nessa explanação a justificativa pela escolha do tema.

A classe camponesa e o embate pela educação no campo são questões frequentemente discutidas pelos movimentos sociais e seus pesquisadores. Esse anseio é algo extremamente importante nessa temática, sobretudo no Brasil, considerando o predomínio da classe alta agrária e a estima elevada atribuída aos centros urbanos.

Nesta concepção, partindo da perspectiva da sociedade capitalista, a problemática da agricultura familiar da classe econômica e educação no campo, se tornaram problemas grandiosos.

Nesse sentido, este texto pretende-se debater o parecer educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e demonstrar se esta alcança nas suas práxis se de fato supri as necessidades dos alunos inseridos na zona rural.

Nessa concepção é necessário compreender que tomando como ponto de partida o parecer educacional do docente do campo e do Movimento, está pautada na premissa que o sujeito do campo se desenvolva como um sujeito social, com sua própria identificação, cultura, importâncias e a forma como a pedagogia irá administrar esses valores.

Como encaminhamento metodológico realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica de caráter qualitativo, consultados documentos pertencentes ao MST, levantamos produções de educadores que oferecem fundamentação conceitual aos docentes e supervisores da extensão de educação do Movimento. Além disso, também foram acrescentadas informações do site do MST e em alguns sites de busca, como o scielo.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO HISTÓRICO

Nesse tópico pretendemos fazer uma reconstrução histórica acerca dos movimentos sociais do campo relacionado à Educação do Campo que vem demarcando algumas conquistas, até mesmo nas contas do governo e também na esfera da legitimidade, em confrontação a intitulada Educação Rural.

Tal dedicação tem como objetivo demonstrar que os embates políticos dos trabalhadores do campo em prol da garantia de seus direitos sociais (à terra e a ascensão às políticas de ordem pública direcionadas a educação), constituem-se em ambiente de exigência de perspectivas teóricas inovadoras, edificadas constituição da luta e a esta retrocede, no intento de lhe dar uma nova direção.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002, p. 1).

Segundo Molina (2004), atualmente a sociedade tem admitido a “existência” do Campo, que por muito tempo foi renegado e até mesmo marginalizado. Através da força exercida pelos Movimentos Sociais, o campo ganhou notoriedade e reconhecimento de que possui especificidade, além de ter possibilitado uma Renovação no âmbito pedagógico.

A versão hegemônica da compreensão sobre o campo brasileiro aglutina espaço rural, agricultura, produção agrícola e, nesse bojo, as práticas educativas têm uma conotação voltada à agricultura capitalista, conforme Marx, no século XIX, já apontava – como denota a epígrafe desse texto. Essa matriz “paradigmática” não compactua com o entendimento e as práticas de educação do campo aqui destacadas. Portanto, antes de iniciar qualquer explanação ou reflexão sobre as práticas pedagógicas de educação do campo, é mister esclarecer qual a compreensão desse campo que está pautando as atividades pedagógicas. Para tanto, é necessário o confronto com a realidade hegemônica que se estabelece no campo brasileiro hoje. (MARTINS, 2008, p. 4).

Parece imprescindível ressaltar que a luta pela terra, suscitada pela população camponesa, engrossou o movimento em prol da educação do campo e beneficiou o reconhecimento de que a conquista da terra, bem como

da educação e dos demais direitos sociais, não ocorre sem a existência de um conhecimento que norteie a prática política e por ela seja dirigido.

Apesar das Conferências, Encontros e demais assembleias realizadas, ainda há uma necessidade iminente de incidência de novos encontros com maior frequência.

Isso significa que: Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade. (PAOLI; TELLES, 2000, p. 106).

Compreender o campo, enquanto parte integrante e fundamental da sociedade é imprescindível para que o ambiente do campo seja valorizado e respeitado como um ambiente particular com suas especificidades que necessitam ser consideradas tanto no âmbito social quanto educacional.

Posteriormente a esse Encontro, fundou-se o movimento nacional denominado “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”. Tais fatos históricos se perfazem em alguns dos fundamentais que definem o princípio do embate por uma Educação do Campo, educação que esteja direcionada para a população que estabelece e produz vida ao campo brasileiro, valorizando suas identidades e estilos de vida.

Através de uma perspectiva legal e legítima, é imprescindível, nesta produção, realizar uma explanação acerca do que a legislação educacional brasileira traz a respeito, com a finalidade de delimitar o que foi consolidado, no que está relacionado a “direitos” e seguranças sociais legitimadas para a classe trabalhadora que atuam no campo e a forma como esta classe, partindo de suas práticas no embate político do movimento, foram instituindo e reconstruindo considerações e, concomitantemente, definindo seus espaços no âmbito da legalidade.

Dessa forma a perspectiva de Educação do campo somente consegue ser elaborada a partir do embate existente pela disputa da terra e também na resistência em permanecer nela. Todo histórico de lutas precisa ser valorizado, para que a população não perca sua essência, os embates vivenciados pelo campo, atribuem a ele seu cerne, suas entranhas e seus objetivos diante de tais lutas e esforços despendidos.

De acordo com Caldart (2004), o percurso histórico que envolve o campo no cenário brasileiro é a história de subordinação da população camponesa aos latifundiários, grandes detentores de proporções imensuráveis de terra da qual não conseguem explorá-las. Na busca por uma suposta “libertação”, principiam-se lutas em prol da Educação do campo e que tem como principal finalidade concretizar melhorias para esta população.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DOS ANOS DE 1990

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em sua produção acerca dos marcos normativos para educação do campo, edificar uma política de educação do campo fundamentada na vasta multiplicidade das populações nacionais do campo é uma atribuição a que o MEC, em consonância com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e de âmbito sindical do campo, tem se destinado com bastante empenho em razão do reconhecimento do débito considerável do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

Sugere rumos e caminhos que almejam a conformação da escola à realidade da vida do campo, a educação do campo, que sucessivamente foi abordada como educação camponesa na lei nacional, tem uma acepção que incorpora múltiplos espaços. Para Marques (2002, p. 3):

O campesinato se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas em diferentes relações de trabalho e de acesso à terra [...]. Porém, na década de 70, o conceito de pequena produção passa a ser usado como alternativa ao de camponês por seu caráter operacional e por, supostamente, melhor representar a realidade de um campo submetido pelo Estado à desarticulação de seus movimentos sociais e a um conjunto de políticas de cunho modernizante.

Citar essa definição de campesinato é indispensável para o entendimento de que a lei brasileira admite suas particularidades, ainda que em determinadas circunstâncias não a garanta expressivamente. Apesar disso, elucida que quando referimos população do campo, camponeses, em meio a outras terminologias, não podemos nos olvidar que estamos nos aludindo a um fragmento da sociedade que tem suas peculiaridades e deve ser apreciada dessa forma, sendo respeitada e considerada como tal.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, 1996, p. 12).

Do mesmo modo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEC), concebem uma vitória expressiva no percurso da Educação da população do campo. É possível observar essa conquista no Parágrafo único do Art. 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Não há probabilidades de se levantar uma política de educação idêntica para todas as populações camponesas, por ser desigual, é necessário vincular as políticas nacionais e estas as exigências e as especialidades de cada região ou de cada território que se diferencia dos demais, considerar tais particularidades, garante que o campo não se desvincule de sua identidade.

Assegurando a efetivação do Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), a Lei n. 9.394/96, que fundamenta a Educação Nacional, concernente aos pareceres políticos pedagógicas das cidades e aos projetos pedagógicos das escolas, as quais carecerão de ser compostas mediante um processo grupal e de extensa averiguação da realidade, será contemplada as especificidades, que tornam único cada lugar.

A partir da aprovação das DOEC, houve um progresso significativo relacionado a fundamentação de um país que considere o espaço rural, como um ambiente de desenvolvimento humano. Dado que os ambientes do campo e urbano devem, contudo se complementarem. "O Campo, nesse sentido, mais que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana." (BRASIL, 2001, p. 1).

É preciso pontuar que o campo não se perfaz meramente em um espaço destinado a agricultura e cultivo da terra, mas sim em um ambiente que possui uma identidade própria, com sujeitos ávidos por terem seus interesses e anseios atendidos.

Por exemplo, no Estado do Paraná os Movimentos Sociais reivindicaram a concretização de uma Composição que tivesse como objetivo atender as demandas existentes na educação do campo. De acordo com Cecílio, Hirose e Silva (2010), os debates da Coordenação Estadual de Educação do Campo foram principiados no ano de 2003, distinguidos pela elaboração de duas pautas elementares em seu registro de atividades. A primeira se perfez na autorização da Escola Itinerante, enquanto instituição de ensino.

De acordo com a definição trazida pela Secretária da Educação do Paraná (SEED), a escola itinerante é de caráter público e teve sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), através do Parecer n. 1.012/03, de 08 de dezembro de 2003. Trata-se, portanto, de uma parceria instituída entre a SEED e o MST.

Dentre seus desígnios, a Escola Itinerante prioriza a democratização da gestão escolar, que se consolida “na participação da comunidade, na gestão administrativo-financeira e na direção coletiva dos processos pedagógicos, de forma dinâmica e organizada.” Sua atribuição primordial encontra-se no resgate a decência e o direito à educação, por diversas vezes recusada como pode ser observada na trajetória histórica do ser humano.

Consentidas em 2006, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCECPR) adicionaram a implicação do trabalho dos Movimentos Sociais do Campo em conformidade com a SEED. Isto posto, a citação de Cecílio, Hirose e Silva (2010), acerca dos direitos e da igualdade em todas as esferas, se faz imprescindível:

Portanto, devem ser respeitados os direitos dos diferentes povos, em relação à cultura dos povos do campo, como ribeirinhos, litorâneos, quilombolas, índios, assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, pescadores, faxinalenses e entre outros. (CECÍLIO; HIROSE; SILVA, 2010, p. 15).

É inegável que as DOEC se constituíram em um marco bastante significativo para a Educação Básica do Campo. Igualmente, o parecer CNE/CEB n. 3, de 18 de fevereiro de 2008, foi devidamente elaborado e traz múltiplas significações, eficazmente baseadas no histórico da educação e na consideração dos seus principais agentes de transformação. Diante de tais constatações, onde se apregoa uma mudança nos parâmetros educacionais, se faz necessário, pontuar uma questão extremamente importante que se encontra no acesso à educação, direito este elementar ao indivíduo.

[...] o acesso à educação – quer dizer, com iguais oportunidades de ingresso – e à distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade. O acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate internacional é que a equidade não é mais analisada simplesmente em termos da cobertura, mas centra-se agora na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 54).

Com a finalidade de elaborar e instituir as políticas públicas para a Educação do Campo é essencial voltar à atenção para os seus pressupostos, entendendo e compreendendo os triunfos e limites da constituição em virtude desse outro projeto educacional, sobretudo para elaboração de incitações, medidas, ações e desafios para o prosseguimento do trabalho nos governos porvindouros.

A EDUCAÇÃO DEFENDIDA PELO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Os termos Educação e Escola, na grande maioria das vezes, têm sido vinculada, apesar de terem concepções diferenciadas. A educação, onde sua terminologia abrange o significado de escola, carrega em seu sentido a formação plena do sujeito, que abarca não apenas a escola, contudo todas as ações que direcionam para uma elaboração de forma sistematizada do conhecimento que foi acumulado no transcorrer da história que permeia a humanidade. A principal atribuição nessa elaboração é de incumbência da escola, dado que nela os indivíduos possuem acesso ao conhecimento formal e científico disseminado pelos educadores.

Tanto a educação quanto a escola, são compreendidas pelo MST, como integrante da tática de luta em prol da Reforma Agrária, nesse sentido a importância que o Movimento agrega a Pedagogia pertinente ao Movimento Sem Terra. No ano de 1987, três anos posteriormente a sua instituição enquanto movimento que luta pela reforma agrária, o MST estabeleceu seu Departamento de Educação tendo como finalidade elaborar e desenvolver um parecer educativo baseado na transformação do sujeito do campo e na edificação de uma vida honrada e decente no meio rural.

Em 1990, o MST e as ONGs tiveram destaque, ao lado de outros sujeitos coletivos, tais como os movimentos sindicais de professores. [...] Os movimentos sociais são sinais de maturidade social que podem provocar impactos conjunturais e estruturais, em maior ou menor grau, dependendo de sua organização e das relações de forças estabelecidas com o Estado e com os demais atores coletivos de uma sociedade. (SOUTO, 2012, p. 1).

A relação que permeia o MST com a educação é assentada da seguinte maneira:

A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos 'desgarrados da terra e dos pobres de tudo' em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história. É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004, p. 5).

O termo Pedagogia do MST, alterada posteriormente para Pedagogia do Movimento Sem Terra, aparece para preencher a posição de termos como proposta de educação ou proposta pedagógica e determina que o MST possui uma pedagogia distinta na qual alvitra "um projeto popular de educação para o Brasil." (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2001, p. 5).

A expressão Pedagogia do Movimento é usada atualmente em um duplo e articulado sentido. Como nome abreviado de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica. (CALDART et al., 2012, p. 548).

De forma sintetizada, em sua proposta pedagógica própria, o MST oferece uma interpretação diferenciada acerca da educação no campo, procurando suprir os processos intrincados de desenvolvimento humano. Isto posto fica evidente que na sua perspectiva a educação não se restringe às atividades frequentemente desenvolvidas na escola, porquanto pondera que todo o processo de vivência, no interior do movimento, é educativo.

Em concordância com essa concepção, é que irá expressar por meio de seu Setor de Educação as concepções filosóficas e educacionais que irão fundamentar a nova forma de se explanar e perpetrar projetos de educação,

verdadeiramente direcionados à realidade e às necessidades do campo. Segundo os Princípios da Educação no MST, divulgados no Caderno de Educação 8, de 1996, eles são compostos de princípios filosóficos e pedagógicos:

Princípios filosóficos: 1) Educação para a transformação social: educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento social, aberta ao mundo para a ação e aberta para o novo. 2) Educação para o trabalho e a cooperação. 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas. 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana. Princípios pedagógicos: 1) Relação entre teoria e prática. 2) Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação. 3) A realidade como base da produção do conhecimento. 4) Conteúdos formativos socialmente úteis. 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho. 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura. 9) Gestão democrática. 10) Auto-organização dos/das estudantes. 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras. 12) Atitude e habilidades de pesquisa. 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996, p. 45).

Os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos relativos as escolas do MST não lesam o que pressupõem a LDB, que ao abordar a educação básica para a população rural, em seu Art. 28, prediz adequações de conteúdos e de metodologia de ensino.

Art. 28: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural, e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 16).

Ao fim da década de 1990, a escola rural começou a ser debatida na sua particularidade, ponderando a realidade do seu espaço social e geográfico, tencionando sua concretização enquanto padrão alternativo à estrutura pedagógica clássica.

O problema dos sem-terra tem que ser entendido como um aspecto em ebulição, assim como muitos outros que bem conhecemos e que só ganham sentido, quando analisados no contexto global e cultural, onde se acham inseridos. De nada adianta e nada resolve ficar-se afirmando por aqui e por ali, que os sem-terra constituem grupos de marginais, que agredindo o Conceito Legal da Propriedade Privada, da terra se apossam e se mantêm como verdadeiros forasteiros da "LEI" e consequentemente passíveis das "PENAS", que se aplicam a esses quadros específicos. (SOUZA, 2000, p. 7).

Na solidificação da proposta 'Por uma Educação do Campo', atrelada às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas de Campo, a particularidade é abordada no Art. 2º:

A identidade da escola de campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 41).

Determinados os fundamentos teóricos das escolas de campo, a etapa posterior se constituiu em estruturar um currículo, igualmente distinguido e até determinado ponto afastado do currículo posto em prática nas escolas

urbanas. No que diz respeito a relação teoria e prática, a grande inquietação foi “fazer da escola um recinto que propicia o desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades” (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 1998, p. 107), o que aconteceria pelo respeito da cultura das camadas sociais que vivem no campo, e das opções sociais em que estão inseridos. Um dos obstáculos foi exatamente fazer da educação um processo de influência mútua entre teoria e prática, o que foi suplantado tendo como embasamento os Temas Geradores extraídos da proposta pedagógica de Paulo Freire (1987).

O autor Paulo Freire defende que o trabalho pedagógico precisa partir da verificação e investigação da realidade dos alunos, e também a realidade próxima. “Os Temas Geradores tornam-se elos que, articulados, vão promovendo o estudo da realidade local sem deixar de lado a realidade regional, nacional, internacional.” (GEHRKE, 2003, p. 73).

Propostas de trabalho, expostas pelo Setor de Educação do MST, como causadores de reflexões que direcionem e motivem à consciência crítica, abrangem propostas que apregoam possibilita vincular a realidade peculiar e particular dos educandos com a realidade externa ao âmbito social em que os educandos estão inseridos.

[...] temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para as crianças como para a comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, o tipo de avaliação [...] (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1992, p. 8).

Quanto aos procedimentos metodológicos, o Movimento corrobora e legitima que a metodologia apropriada para ser empregada no processo de ensino e aprendizagem “deve ser aquela que parte da prática do aluno numa relação prática-teoria-prática, pois o aluno precisa saber para que serve o conteúdo que está estudando.” (OLIVEIRA, 2006, p. 89).

Deste modo, a atribuição do educador deve ser a de sugerir recursos que promovam a aprendizagem dos alunos, aproveitando o conhecimento prévio dos mesmos, realizando a mediação entre a relação aluno/comunidade/escola. Esta prática educacional é considerada no currículo sugerido pelo MST, organizado a partir dos temas geradores.

O currículo possui uma atribuição imprescindível na escola, porquanto ademais de organizar todo o processo educativo, no que se refere as escolas de campo precisa abranger uma realidade distinta, confrontada à realidade da vida urbana.

No Caderno de Formação n. 18, o MST evidencia que para o Movimento educação não denota apenas difusão, contudo troca de conhecimento. Ressalta que “ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, através de uma organização coletiva.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1999, p. 3-5).

Assegura também que a história da educação para o MST “é uma caminhada feita com teimosia e luta. Às vezes juntos, às vezes cada um do seu jeito e com as condições de cada momento”. Afinal, invita e impulsiona a todos os combatentes e envolvidos a “romper com as cercas de mais este latifúndio: o latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo a Reforma Agrária também do saber e da cultura.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1999, p. 3-5).

Para possibilitar as condições de troca de conhecimentos, que suplanta a tradicional transmissão de conhecimentos, o Movimento se preocupa em aprimorar pessoal para a função de professores, em condições de atuar, sobretudo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para atender a demanda de professores para esse papel, parcerias são concretizadas com organizações de nível superior para a oferta de cursos direcionados para o propósito da Educação do Campo.

CONCLUSÕES

Partindo do princípio que a Educação do Campo precisa ser considerada em um contexto mais abrangente, para além do seu espaço/região, acreditamos que se faz necessário lutarmos por mais políticas voltadas para a população do campo que valorize sua identidade, cultura e sua forma de organização.

Nesse sentido, a Educação do Campo precisa ser, uma formação pautada no comprometimento em considerar e valorizar a população do campo, restaurar a sua cultura e sua identificação de trabalhador do campo, bem como promover possibilidades que forneçam outra variação de conhecimento, saberes e aprendizado que apresente como finalidade sua emancipação.

Para tanto, é preciso pautarmos uma proposta educacional que favoreça uma aprendizagem significativa para os estudantes do campo, em que valorize a história de vida dos mesmos, com suas culturas, crenças e valores.

Dessa forma, estaremos desenvolvendo o potencial das crianças do campo, com vistas a ajudarem a viver melhor e produzir mais e com eficiência no meio rural, garantindo assim o respeito à identidade cultural do estudante, a apropriação e a produção de conhecimentos significativos, na perspectiva de uma compreensão crítica do meio em que vive e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. **Parecer cne/ceb n° 3**, de 18 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_3_de_18_de_fevereiro_de_2008.pdf>. Acesso em 10 jul. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n°. 1/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: SECAD, 2002. Disponível em: <<file:///D:/Users/tiecher/Downloads/diretrizes%20operacionais%20por%20um%20educacao%20do%20campo.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

CALDART, R. S. (Org.). et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S.; CERIOLO, P. R.; FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 13, n. 52, 2004. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CECILIO, M. A.; HIROSE, K.; SILVA, I. M. S. e. Educação do campo: políticas e diretrizes. In: CARVALHO, E. J. G; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: EDUEM, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEHRKE, M. Os temas geradores na formação de educadoras e educadores e na alfabetização de jovens e adultos. In: GEHRKE, M.; ZANETTI, M. A.; SCHWENDLER, S. F. (Org.). **Formação de educadoras e educadores: o planejamento na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Gráfica Popular, 2003.

- GUHUR, D. M. P. **Contribuição do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular**. 2010. 267 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. Educação do campo: primeiras aproximações. **Revista Roteiro**. Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/search/authors/view?firstName=Dominique&middleName=Michèle%20Perioto&lastName=Guhur&affiliation=&country=>>. Acesso em: 27 jun. 2016.
- MARQUES, M. I. M. A Atualidade do conceito de camponês. ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 13., 2002. **Anais...** João Pessoa, 2002.
- MARTINS, F. J. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Educação**, v. 33, n. 1, 2008.
- MOLINA, M. C.; FERNANDES, B. M. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).
- MONTEIRO, A. dos R. O pão do Direito à educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 24, n. 84, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev84.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A educação do campo: identidade e políticas públicas**, 2002. Boletim de Educação, 2001. Brasil, 1996 e 2002. Cahuí, 1980.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Como fazer a escola que queremos**. São Paulo, 1992. (Caderno de educação, n. 1).
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. São Paulo, 1996. (Caderno de educação, n. 8).
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **O que queremos com as escolas de campo?** São Paulo, 1999. (Caderno de formação n. 18).
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios**. São Paulo, 2004.
- OLIVEIRA, A. P. M. **Ideologia e educação: a proposta pedagógica do MST e as escolas de campo de Querência do Norte-Pr**. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana)–Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Maringá, 2006.
- PAOLI, M. C.; TELLES, V. da S. Direitos Sociais. Conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, Sônia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. (Org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, 2011.
- SOUTO, M. **Os movimentos sociais no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://operariodasletras.blogspot.com.br/2012/06/os-movimentos-sociais-no-brasil.html>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE SUA CRECHE E SEUS PROFESSORES

Cecília Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina
ceciliamhenriques@yahoo.com.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O objetivo da pesquisa é investigar o entendimento das crianças matriculadas na educação infantil sobre sua creche e seus professores. Para isso, utilizou-se abordagem qualitativa e entrevistas para a coleta dos dados. A pesquisa justifica-se pela carência de estudos que tenham a criança como ator principal, sendo mais comuns as pesquisas com professores, o que não permite conhecer na totalidade o que pensam as crianças. Os resultados indicam que as crianças têm muito a contribuir e a dizer sobre a prática na educação infantil e que são capazes de compreender e explicar as práticas docentes da creche. Espera-se que esse estudo possa contribuir também para a formação de professores, ampliando suas reflexões e vivências, bem como os limites e possibilidades da educação infantil atual.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Entrevista. Docência. Bom Professor.

INTRODUÇÃO

Segundo Corazza (2002, p. 81), há um silêncio histórico sobre a infância, não porque as crianças não existissem, mas porque “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada ‘criança’.” Por outro lado, ter um sentimento de infância atualmente “não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.” (KRAMER, 1995, p. 17).

Nesse sentido, Kuhlmann Júnior (2001), afirma que a infância deve ser compreendida no contexto das relações sociais. Assim, sua experiência social e espaço-temporal é mais que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. Segundo o autor, é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (2001), rompendo com o modelo epistemológico e a perspectiva adultocêntrica sobre a infância até então instituído (SARMENTO, 2007).

Segundo Silveira (2004, p. 12), “geralmente, as crianças não têm uma fala considerada como legítima na ordem discursiva. As ideias que elas expressam são quase sempre ignoradas e desqualificadas pelos adultos, como se

estas falas fossem algo menor, infantis e destituídas de razão.” Sobre sua educação, ainda que pareça que as crianças são muito novas e pouco entendem do processo educativo, ou que poderiam, em suas respostas, apenas reproduzir o que viveram do processo educativo, muito têm a dizer. Para a autora, as falas das crianças são importantes para compor uma cartografia sobre os sentidos que as crianças atribuem à escola e às atividades que desenvolvem nesse ambiente (SILVEIRA, 2004). Logo, não se trata de enaltecendo a criança, mas sim de valorizá-la enquanto detentora e produtora de conhecimento.

A realização dessa pesquisa teve como inspiração questões como: O que pensam as crianças sobre sua creche e seus professores? Para as crianças que frequentam a creche, quem são os bons professores de educação infantil? A partir disso, leituras foram realizadas (REIS, 2005; MÜLLER, 2008; CRUZ; CRUZ, 2015; BARROS, 2016) e apontaram a carência de pesquisas brasileiras que deem voz às crianças pequenas sobre seus professores, a creche e as interações que acontecem nela. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é investigar qual entendimento das crianças matriculadas na educação infantil sobre a creche e sobre seus professores. Assim, buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: qual entendimento das crianças matriculadas na educação infantil sobre a creche e sobre seus professores?

A pesquisa justifica-se pela carência de estudos que tenham a criança como ator principal, sendo priorizadas as pesquisas com professores, o que não permite conhecer o que pensam as crianças e compreender melhor as pistas que dão todo dia com “eu te amo”, “gosto de vir para a creche” ou “eu não gosto da creche, eu amo a creche” e como as crianças vivenciam a educação infantil, pois são atores do processo e geralmente ficam à margem das pesquisas. Sempre os adultos: pais e familiares, professores, supervisores, gestores, coordenadores e demais profissionais do sistema educacional decidem o que é bom ou ruim para as crianças e pouco se ouve daqueles que ingressam na educação infantil.

Já é argumento comum entre os educadores de que na educação formal deve-se partir do interesse das crianças, daquilo que já sabem e daquilo que gostariam de aprender. Contudo, pouco são ouvidas sobre a educação oferecida, a estrutura das instituições, o dia a dia, as refeições, o que gostam e o que não gostam, o que pensam sobre seus professores, etc. Talvez por acreditar que, por serem crianças, pouco teriam a dizer ou talvez porque na correria do dia a dia não é possível formalizar, registrar e validar o que dizem, seus sentimentos, suas dores e seus desejos. Espera-se que esse estudo possa contribuir também para a formação de professores que atuam na educação infantil, ampliando suas reflexões e vivências, bem como possibilitando que discutam os limites e possibilidades da educação infantil atual.

ENTREVISTAS COM CRIANÇAS: BREVE APONTAMENTO

A entrevista com crianças é pouco explorada na literatura sobre pesquisa e sobre infância como se ela fosse incapaz de falar sobre suas preferências, concepções ou avaliações (CARVALHO et al., 2004; QUINTEIRO, 2002). Carvalho et al. (2004), citando estudos publicados no final da década de 1980 e início da década de 1990, nos quais foram realizadas entrevistas com criança, afirmam que estas podem ser utilizadas para obtenção de dados sobre fenômenos pouco suscetíveis de serem observados diretamente, seja pela baixa frequência de sua ocorrência, seja por serem afetados pela presença do observador, tais como brigas ou provocação sistemática. Ademais, podem ser utilizadas com o objetivo de investigar percepções ou concepções da criança.

Carvalho et al. (2004) afirmam também que a qualidade dos dados obtidos depende da qualidade da relação entre o entrevistador e o entrevistado. Ademais, a disponibilidade e motivação da criança para esse tipo de instrumento de coleta é importante, principalmente condições favoráveis de interação forem oferecidas. Já Beraldo

(1993 apud CARVALHO et al., 2004), afirma que a familiaridade prévia das crianças entre si e com a entrevistadora pode facilitar a interação. Nesse sentido, a maior familiaridade com o grupo a ser entrevistado pode ser relevante para a coleta de dados, uma vez que pode eliminar a timidez inicial. Contudo, pode também envolver um certo controle social, pois a entrevistadora, sendo professora das crianças, pode exercer influência sobre as respostas, uma vez que elas podem crer que há um certo ou errado e uma possível punição ou mau sentimento para uma resposta inadequada (CARVALHO et al., 2004).

Ademais, Carvalho et al. (2004) destacam que, em perguntas sobre frequência, deve-se evitar uma amplitude de tempo muito grande, pois a criança dessa faixa etária ainda não compreende com clareza a passagem do tempo, faz confusão entre os dias da semana e, muitas vezes, ainda não tem consolidada a relação quantidade-objeto (termo a termo), o que pode gerar confusão em suas respostas. Destaca também a dificuldade de compreender a diferença estatística em suas respostas, sendo exatas aquelas que afirmam sobre o “sempre” e “às vezes” e o “nunca” ou “quase nunca”. Para uma criança que ainda não tem o conceito de quantidade bem formado, “sempre” e “às vezes” podem ser a mesma coisa (CARVALHO et al., 2004).

METODOLOGIA

Para este estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2008), tendo como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada (BONI; QUARESMA, 2005; MINAYO, 2010). Priorizou-se as questões abertas, nas quais as crianças pudessem falar livremente. Algumas questões, ainda que inicialmente não tenham sido organizadas de forma a permitir respostas do tipo “sim”, “não” ou “gosto” e “não gosto”, acabaram precisando ser readequadas. Sobretudo quando se pedia para a criança argumentar sobre sua experiência ou seu dia, muitas já iniciavam a frase com “gosto de...”. Assim, ao final de cada resposta, era solicitado à criança que explicasse porque gostava ou não e foram realizadas questões complementares para aprofundamento.

A coleta de dados foi realizada com crianças matriculadas em uma creche da rede pública de Florianópolis/SC. Os entrevistados tinham, na época da coleta de dados, entre 5 e 6 anos, todos matriculados no último ano da Educação Infantil. Participaram das entrevistas 24 crianças com idade entre 5 e 6 anos. As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2017, em um espaço da creche previamente organizado para as entrevistas. Nesse espaço, as crianças podiam escolher onde gostariam de sentar, se em uma poltrona ou em almofadas no chão. Optou-se por essa organização para criar um ambiente informal e descontraído. A entrevistadora era conhecida das crianças e tinha bastante familiaridade com todas e com suas famílias. As entrevistas foram filmadas e posteriormente transcritas.

Priorizou-se as perguntas abertas e falas que encorajassem a criança a falar. As perguntas realizadas foram organizadas por temáticas, conforme quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Perguntas para entrevista, por temática

Tema	Objetivo da pergunta	Perguntas
Relação criança/ professora	Compreender como é a relação da criança com suas professoras e auxiliares	Me fala um pouco sobre suas professoras. Você gosta delas? Por que? O que elas fazem que você gosta ou te faz bem? Por que? Tem alguma coisa que elas fazem que você não gosta? O quê? Por quê?

Percepção sobre a docência	Apreender o entendimento da criança sobre a docência	De todas as professoras da creche, desse e dos outros anos, tem alguma professora que você goste mais? Por que? Você acha que ela é uma boa professora? Por que?
Proposições	Compreender como a criança vivencia e o que considera sobre as proposições	Conte um pouco sobre as proposições, espaços de brincadeiras e momentos que você participa na creche. Do que você mais gosta? Do que você não gosta?
Relação criança/criança	Compreender com que a criança brinca, porque e quais são as brincadeiras mais usuais	Com quem você mais brinca aqui na creche? Por quê? De que vocês brincam?
Relação família/creche	Compreender como a criança percebe a relação da sua família com a creche	Você conversa sobre a creche em sua casa? O que eles te falam sobre a creche? Você conta o seu dia na creche para a sua família? Como sua família reage quando você fala da creche? O que eles pensam sobre a creche?

Fonte: o autor.

Antes da realização das entrevistas, as crianças foram informadas do que seria realizado ao longo do dia e como seriam realizadas as entrevistas. Foi explicado que seriam entrevistadas uma a uma no ambiente que foi previamente organizado e que as crianças que não estavam sendo entrevistadas permaneceriam em sua sala brincando com os demais, em espaços diversos organizados previamente. As crianças foram chamadas por ordem de interesse. Aquelas que quisessem ir primeiro poderiam ir, quando retornavam à sala, convidavam outra criança para ser entrevistada, criando uma ordem aleatória.

Ao início das entrevistas, foi explicado às crianças a temática da entrevista e destacado que eles poderiam falar à vontade, não havendo certo ou errado. Não houve dificuldade em se estabelecer uma interação fluente e espontânea ou que as crianças compreendessem as questões propostas. Em todos os casos, as crianças mostraram-se disponíveis em participar, algumas até destacando que não haviam feito a entrevista ainda e cobrando sua participação.

Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas e revisadas para posterior análise. Os dados foram anonimizados e identificados por C1, C2, C3, etc., a título de organização. Notas de campo também foram utilizadas para complementar a análise. Feito isso, os dados foram codificados e categorizados (GIBBS, 2008), na busca de elementos para responder ao problema de pesquisa proposto.

Quanto aos aspectos éticos, por se tratar de crianças, os pais foram previamente consultados sobre o interesse em participar, sendo explicado a eles o objetivo da pesquisa e a metodologia. Foi entregue a eles o termo de consentimento livre e esclarecido, explicando que os dados seriam anonimizados e usados unicamente para essa pesquisa. Ademais, foi ressaltado o sigilo sobre a participação das crianças e manipulação de registros sonoros e escritos.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A CRECHE

Silveira (2004) afirma que as crianças têm um jeito de falar que as diferenciam da fala de outras pessoas ou de outras idades e têm uma maneira singular de falar. Isso pode ser percebido ao longo da coleta de dados, pois elas iam e voltavam nas respostas, ora respondendo à pergunta recém feita, ora retomando uma pergunta anterior ou inserindo um novo assunto. Assim, apenas a título de exposição dos dados, as falas das crianças foram reorganizadas por temáticas.

As professoras mais citadas pelas crianças são aquelas que estão com elas diariamente. Contudo, outras professoras surgiram no discurso de algumas. Essas professoras são lembradas pelo seu jeito de ser, principalmente, porque são legais, boas, gentis e bonitas, bem como pela sua prática pedagógica, como contar histórias, fazer atividades, pinturas e brincadeiras.

Sobre o jeito de ser, as crianças dizem:

A Alice¹ é bonita, é legal, é gentil. A Camila é minha professora predileta, eu gosto muito dela, ela é igual a Alice, mas eu sei que tu vai rir, mas ela tem um olho parecido com um panda. A Bruna é bonita, sempre tá maquiada; é um pouco brava. E eu gosto de todas as professoras. (C2).
Elas são legais, a gente tem que respeitar elas. Não são chatas. (C4).
Porque elas são bonitas e são minhas amigas. (C8).
Camila, é a professora mais boa da creche. [...] Tem a Alice, a Alice é uma profe bem boazinha. As vezes ela briga, e as crianças não podem brincar junto. [...] Eu gosto delas porque elas são legais. (C1).
Eu gosto dela porque ela cuida bem da gente, é uma professora bem boa e está na turma dos bebês. (C1) (informações verbais).

Mesmo mencionando que algumas professoras são bravas, as crianças afirmam gostar delas. Parece que ser brava é característica aceitável para uma professora de educação infantil. Ser brava, ao que indicam suas respostas, não torna uma professora menos legal ou menos gentil.

Já sobre a prática docente, elas afirmam:

As professoras ensinam as coisas, são inteligentes, ensinam as coisas para as crianças, fazem um monte de brincadeiras para os outros.
Gosto delas porque tem um monte de brincadeira legal que elas fazem. (C5).
Elas são bem legais [...]. Gosto, porque elas são muito gentis comigo. Elas nos dão carinho e não deixam a gente se machucar e não deixam nada acontecer com a gente, porque isso é muito importante para o nosso bem e pra nossa saúde. (C6).
[...] Elas são legais, porque elas nos ensinam. Gosto mais da Alice, porque ela conta várias histórias legais. (C7) (informações verbais).

Ainda que as crianças não tenham noção clara dos tantos conceitos que envolvem a docência, as crianças fizeram referência ao ensinar, ao brincar, ao cuidado com o corpo e a saúde, mostrando claro entendimento do que é a docência e das funções do professor de educação infantil.

Sobre a percepção da docência, as crianças foram convidadas a escolher uma professora da creche apenas e dizer se achavam ela uma boa professora e porquê. Muitas crianças escolheram professoras de seu grupo, mas algumas indicaram professoras de outros grupos. Algumas das crianças não escolheram apenas uma professora; outras não souberam dizer porque as professoras escolhidas são boas professoras. Contudo, algumas se mostraram convictas em afirmar que as suas escolhidas são boas professoras porque:

[...] cuidam das crianças e da minha sala também. Tem umas professoras que cuidam bem e umas que não. Tem que cuidar bem das crianças e cuidar e ter carinho para as crianças não baterem nas outras pessoas. (C3).
tem um monte de brincadeira legal que elas fazem. (C5).
[...] elas cuidam das crianças não deixam elas fugir e pular a janela, senão um moço pode ir e roubar elas. (C6) (informações verbais).

¹ Nomes trocados para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

Outra criança afirma que a professora escolhida é uma boa professora porque “ela cuida bem da gente e é bem boazinha. Ela briga pouquinho. Aí eu acho que brigar pouquinho é mais bom. [...] para ser uma boa professora tem que cuidar das crianças e brigar pouquinho” (C1), referindo-se a uma professora de outro grupo. Depois, olhou para a entrevistadora e complementou: “tu quase ficou sem foz brigando com as crianças uma vez.” (C1) (informações verbais). Nesse momento, questionado pela entrevistadora se ela briga muito com as crianças, ele assentiu.

O que se percebe nas falas das crianças é que entendem que ser boa professora de educação infantil envolve cuidado, carinho, bondade, brincadeiras, assim como brigar pouco. Isso não difere muito da literatura e do entendimento atual de infância e educação infantil: relação indissociável entre cuidar e educar, pois, segundo orientações do MEC, “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, dentre elas, a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.” (BRASIL, 2010, p. 17). As crianças entrevistadas frequentam a creche há mais de dois anos, então, suas afirmações podem ser resultado, inclusive, da prática docente, dos referenciais utilizados, do projeto político pedagógico e do discurso presente na instituição. Contudo, seja qual for a origem do discurso, mostram-se alinhadas com o entendimento atual de educação infantil.

Sobre as proposições e vivências da creche, algumas crianças se detiveram a narrar uma proposição específica ou uma vivência marcante, dizendo quais gostaram mais ou quais não gostaram. Muitas de suas colocações iniciam com “eu gosto” ou “eu adoro”, ainda que tenha sido solicitado que explicassem como é um dia típico na creche:

Eu gosto de brincar de carrinho e de dinossauro e de jogo do carro, o cara a cara dos carros. E eu gosto de construção, aquele do martelo. Só isso que eu gosto. (C1).
Eu adoro desenhar e brincar com minhas amigas e também gosto de contar história, também gosto de brincar de casinha, brincar com tinta, brincar com massinha, ir no parque, brincar de pega-pega na quadra. (C7) (informações verbais).

Outras narraram o dia, desde chegar na creche, até as vivências propostas para o grupo de crianças, como nas falas transcritas abaixo:

Quando é o dia do brinquedo eu trago brinquedo ‘bem massa’ que eu ganhei de aniversário, que é um carrinho novo que brilha no escuro e um soldado que atira de mentirinha, tem barulho. Nos outros dias eu trago jogo, às vezes. E às vezes não. (C1).
Quando eu venho pra creche, quando eu me atraso eu não tomo café, quando eu não me atraso eu tomo. Depois eu vou pra sala, faço alguma atividade, depois eu vou brincar ou a profe conta alguma história ou fala algumas coisas, mostra, traz pra gente comer coisas diferentes. [...] Aqui a gente aprende um pouco de coisas [...] aprende sobre a natureza, aprende a tocar violão, aprende sobre o mundo... aprende um montão de coisa que eu não sei como explicar. (C2).
Eu brinco mais é de desenhar, eu brinco do que tem aqui, do que a profe bota, de tudo. Eu brinco com as minhas amigas. (C3).
Eu brinco, eu também leio os livros e eu também pinto. (C8).
Meu dia é almoçar, comer, brincar, eu adoro brincar com meus amigos, adoro desenhar, adoro brincar no parque, adoro minhas professoras. (C6).
Eu venho com meu padrasto e primeiro tomo café e sempre me arrumo quando eu acordo, sempre eu to com sono. No parque a gente sempre brinca de pega pega, as vezes a gente para e brinca de outra coisa. A gente faz capoeira, brincamos um monte... muita coisa... (C7) (informações verbais).

Pode-se perceber nas narrativas das crianças que há mais destaque àquilo que mais realizam e que está em sua rotina. Passeios e outras atividades externas não foram mencionadas por elas e também não foi perguntado a respeito. Apenas uma criança mencionou a expectativa de um passeio de barco. O aprender e o ler, típicos verbos das instituições educativas, também aparecem nas falas de algumas crianças e são repetidos constantemente pelas

professoras, mas o mais marcante é o brincar, tal qual deve ser na educação infantil, mostrando que, na creche, não se brinca sem intencionalidade, há um propósito e uma organização da brincadeira (WAJSKOP, 2007; KISHIMOTO, 1996, 2001; BRASIL, 2006), pois é através dela que as crianças aprendem.

Já quando questionadas sobre o que mais gostam na/da creche, as falas das crianças se misturam, ora falando das proposições, ora dos espaços e das interações:

Eu gosto daquela da pintura que tem um rolo. [...] (C1).

Eu gosto de brincar na sala [...] Eu gosto da creche porque é melhor que escola, porque a escola tem que estudar [...] eu acho ruim, mas o bom é que a gente aprende. [...] eu acho ruim (a escola) porque tem que escrever, essas coisas. (C2).

Eu gosto de brincar no parque e de desenhar aqui na creche. [...] Eu gosto de brincar na quadra de bicicleta. (C3).

Gosto de ir no parque. (C4).

Eu gosto de brincar no parque e lá na quadra e jogar jogos aqui na creche. [...] Gosto da creche porque tem muita brincadeira legal. (C5).

Gosto de fazer atividades de tinta. Mas eu ainda tô experimentando coisas novas. Porque quando cheguei aqui nessa sala eu não fiquei tão acostumada, mas agora eu já tô me acostumando e adorei. [...] Eu adoro, por causa que a creche é muito divertida, tem muita coisa pra brincar, tem o parque, tem tudo. Eu amo os brinquedos, fico até chocada, queria ter um desses em casa. Eu gosto de brincar de Barbie, no parque e desenhar, pra ficar criativa. (C6).

Gosto de desenhar. Desenho várias coisas, animais, castelos. [...] gosto de vir na creche porque a gente aprende várias coisas. Aprende a escrever, a desenhar, brinca de escolhinha. (C7).

Gosto de brincar de Barbie. (C8) (informações verbais).

Gostar, ao que parece, envolve todo o fazer na creche: brincar, escrever, aprender, desenhar, ler, contar histórias, faz de conta, pintura, correr, pular, andar de bicicleta, jogar. Envolve, ainda, o conhecer e aprender a lidar com suas emoções, pois quando a criança diz “Porque quando cheguei aqui nessa sala eu não fiquei tão acostumada, mas agora eu já tô me acostumando e adorei” (C6, informação verbal), está também falando em aprender a conviver com as outras crianças e com o novo espaço, bem como a lidar com suas emoções, o que é típico da educação infantil.

Já sobre aquilo que não gostam, algumas das crianças entrevistadas pensaram um pouco antes de responder e afirmaram que não tinham nada que elas não gostassem. Outras, fizeram referência a momentos diversos do dia, tais como parque, atividades de mesa, desenho, vídeo e agressão, conforme é possível acompanhar em suas falas, transcritas abaixo.

Não gosto de brincar de desenho. Porque é difícil de desenhar, sabe aquele dia que eu desenhei o osso? Às vezes eu acerto e às vezes eu erro. (C1).

Ir para o parque. Ir pro vídeo. Mas quando a Camila tá eu gosto. (C2).

Tudo eu gosto, mas tem alguma coisa, tipo bater nos amigos, isso eu não gosto. (C3).

Gosto quando a gente faz atividade, o que eu gosto mais é de brincar de lego. (C4).

Não gosto quando as crianças ficam no parque empurrando, isso é chato. (C6).

Brincar sempre da mesma coisa. (C7) (informações verbais).

Nesse momento, o brincar apareceu apenas quando fazia referência a outras atividades, como desenhar, pois, ao que parece, para as crianças nessa faixa etária, é comum afirmarem “brincam de desenhar” e “brincam de pintar”, dentre outras atividades. Uma das crianças afirmou que não gosta de brincar sempre da mesma coisa; já quando questionadas se tem algum brinquedo ou brincadeira que não gostem, houve unanimidade: não.

Sobre as interações com outras crianças e amizade, foi perguntado às crianças com quem elas mais brincam quando estão na creche e porque brincam com essa/s criança/s. Apenas uma criança afirmou que “brinca com todo mundo igual” (C5, informação verbal). As demais, fizeram referência a uma ou várias crianças, sempre

afirmando que brincam mais com essa/s devido a amizade. A maioria das crianças foi convicta e algumas ficaram espantadas quando a pesquisadora perguntou “porque você brinca mais com ele/a”? Parece, nesse espanto, que brincar sempre junto é condição da relação de melhores amigos, não carecendo de qualquer explicação. Uma criança chegou a ser mais enfática, afirmando que brinca mais com cinco crianças da sala porque são seus “melhores amigos da vida inteira” (C6, informação verbal). Ao validar os dados com as profissionais que atuam no grupo e observar as brincadeiras por algumas semanas, foi possível perceber que realmente brincam mais com aquelas crianças de suas respostas.

Essas interações e amizades evidenciadas, reforçam o que foi exposto por Müller (2008), em sua pesquisa com crianças do Ensino Fundamental de uma Escola de Porto Alegre/RS. Segundo a autora, “a noção de amizade surge com a ideia de atividades compartilhadas em espaços-tempos específicos da escola, como o pátio e o recreio.” (MÜLLER, 2008, p. 135). Nessa pesquisa, a autora menciona que o recreio é “a categoria espaço-temporal que mais aparece nos relatos das crianças como facilitador do encontro com os amigos.” (MÜLLER, 2008, p. 136). No caso da educação infantil, parece ser o parque o momento facilitador desse encontro, pois, ainda que as crianças estejam em constante interação, pois a educação infantil tem uma organização espaço-temporal menos rígida que o ensino fundamental, o parque foi mais citado como local de brincadeiras com os amigos.

Sobre as refeições, as crianças pouco falaram, apenas destacaram que a comida da creche é boa e mencionaram alimentos que gostam mais e aqueles que não gostam. Contudo, as crianças foram unânimes, a comida da creche é muito boa. Suas falas mostram isso claramente, como se pode ver nas transcrições abaixo.

A comida é bem boa. Na creche a minha comida preferida é sopa, ovo com arroz e feijão. E purê, ovo, feijão e arroz. (C1).

A comida é bem boa, as cozinheiras capricham. (C2).

O único que eu não gosto é do peixe, que daí eu não como. (C3).

Ontem teve uma comida bem boa que eu até comi duas vezes. Até sujei minha roupa de tão boa, tava toda lambuzada. Acho que a comida é muito boa e eu como muita coisa pra ficar forte. (C6).

A comida é muito gostosa. Gosto mais de fruta. Macarrão integral e arroz integral eu não como. A minha fruta preferida é banana. (C7).

A comida é boa. Gosto de arroz, feijão e ovo. Não gosto de salada. (C8) (informações verbais).

As crianças fazem, em média, quatro refeições na creche, o que significa maior parte das refeições diárias. Com as observações realizadas, pode-se dizer que as afirmações das crianças de que a comida é boa, gostosa e que as cozinheiras capricham ou mencionar que a professora “traz pra gente comer coisas diferentes” (C2, informação verbal) são condizentes com a realidade da creche e com os pratos bem servidos das refeições.

Quanto a percepção das crianças sobre a relação da família com a creche, as respostas das crianças não foram muito esclarecedoras sobre o tipo de conversa que há nas famílias e/ou se há conversas sobre a creche. A maioria das crianças respondeu vagamente, indicando que, às vezes, contam algo aos pais sobre a creche e algumas não conseguiram lembrar se conversam ou não, conforme se pode ver em suas falas, transcritas abaixo.

Falo sobre o que tem na creche, sobre a capoeira, como foi. Conto para minha que tem pega-pega, que foi primeiro pegar. [...] Falo para minha mãe o que tinha na creche, falo que amigos da minha turma tem um carro bem legal. Eu falo pra minha mãe, as vezes eu não quero falar, as vezes eu quero. (C1).

Às vezes sim, as vezes não. Falo sobre os passeios com ela e falo também com meu pai. Coisas que aconteceram aqui na creche. (C2).

De vez em quando eu falo. [...] falo que eu tô muito feliz de passear de barco. (C3).

Não converso sobre a creche. Só às vezes eu conto, conto que a gente brinca muito, a gente faz atividade. (C4).

Não sei a gente não conversa quase. Eu conto da capoeira, às vezes. (C5).

Sim, muito. Eu converso que a gente brincou um monte. Eles ficam um pouquinho bravo quando eu não paro de falar. (C6).

Às vezes eu conto porque minha mãe quer saber. (C7) (informações verbais).

Já quando questionadas sobre o que os pais pensam da creche, a maioria das crianças afirmou que os pais gostam e que acham a creche boa para eles, enquanto uma criança mencionou que os pais não falam se gostam ou não.

Eu acho que ela pensa [...] Pensar é como? Ah! Ela gosta. (C1).

Acho que eles gostam, eles me botaram aqui, então eu acho que eles gostam. (C2).

Eles pensam que eu to feliz aqui na creche, que é bem bom aqui na creche. (C3).

Ela acha que é bom fazer. (C5).

Pensam que é muito boa essa creche. (C6).

Eu acho que eles pensam que a creche é bem legal. Eles te falam isso? Não. Mas eu acho. (C7).

Ela fala que tá legal. (C8) (informações verbais).

As respostas das crianças sobre a percepção dos pais sobre a creche não permitem apreender a realidade com clareza, pois foram bastante breves e vagas, carecendo de aprofundamento. Contudo, suas respostas também podem indicar que pouco conversam com a família sobre a creche e, quando o fazem, é apenas para repassar avisos ou saber o que aconteceu durante o dia, sem maiores indagações sobre vivências e experiências das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa permitiu conhecer um pouco o que pensam as crianças de 5 e 6 anos sobre sua experiência, suas vivências diárias e sobre sua relação com os professores. A realização de entrevistas com crianças, ainda que pareça superficial ou que reproduza o discurso da instituição, tem muito a revelar, pois com as entrevistas é possível compreender o que pensam, como agem, o que gostam, o que sentem e como compreendem as relações na instituição que frequentam. As entrevistas também podem mostrar aos professores elementos nem sempre percebidos na relação diária com as crianças.

A função docente não é apenas ensinar ou mediar a relação da criança com o conhecimento formalizado e construído socialmente, pois está envolvido com questões mais amplas que envolvem conflitos existenciais, psicológicos, científicos, domésticos, políticos e de ser no mundo. Quando entra em sala de aula, interfere na vida da criança e sofre interferência desta, daí a necessidade de ouvir seus alunos e compreender o que pensam sobre a educação que recebem nas instituições.

Especificamente sobre a prática docente e o bom professor, as crianças parecem estar alinhadas com o discurso das professoras e da instituição, aliando cuidado e educação. Quando argumentam que alguma professora é boa, é porque as crianças têm o conceito de bom já construído, compreendendo que, para ser uma boa professora, precisa cumprir certos requisitos mínimos previamente estabelecidos, tais como cuidar bem, ensinar, contar histórias ou "brigar pouquinho".

A pesquisa também mostra que a realização de entrevistas com crianças é distinta da realizada com adultos, carecendo de maiores estudos sobre a temática. Algumas perguntas, tais como as realizadas sobre a percepção dos pais sobre a creche, não permitiram uma análise mais aprofundada, o que pode indicar, também, necessidade de ajuste das perguntas realizadas e/ou metodologia utilizada para compreender essa relação. Há também a questão temporal, pois as crianças têm mais desenvoltura a falar do tempo e do espaço presente, que do passado.

Por fim, cabe destacar que as limitações da pesquisa envolvem, principalmente, a carência de materiais sobre a realização de entrevista e coleta de dados com crianças, pois a maioria dos materiais encontrados sobre

entrevistas com essa faixa etária é da área de psicologia, sobretudo, entrevista forense. Também pode-se considerar como limitadora a atuação da professora das crianças na coleta dos dados, pois, se por um lado a intimidade possibilitou um maior interesse inicial pela pesquisa e pela realização da entrevista, por outro, parece ter deixado algumas crianças tímidas e/ou com receio de responder a algumas perguntas.

REFERÊNCIAS

- BARROS, S. D. de. **Falas e imagens**: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças. Tese. São Carlos: UFSCar, 2016.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 3, jan./jul. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CARVALHO, A. M. A. et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, maio/ago. 2004.
- CORAZZA, S. M. **Infância e educação**: era uma vez, quer que eu conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.
- CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. de A. A perspectiva de crianças sobre a creche. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 3, p. 155-175, ago./out. 2015. Edição especial temática.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 27, n. 2, 2001.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. Coleção Educação Contemporânea.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MÜLLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. In: **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a10>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002

REIS, R. M. C. A pré-escola na visão de crianças de 1ª série. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 55-75, 1º sem. 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SILVEIRA, D. B. A escola na visão das crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/p074.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OS JOGOS DIDÁTICOS COMO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO COMBATE AO MOSQUITO *Aedes aegypti*

Carolini Rosa Rzy
Faculdade Guairacá
carol_rzy@hotmail.com

Ana Lúcia Crisostimo
Universidade Estadual do Centro Oeste
anacrisostimo@hotmail.com

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

Esse trabalho objetiva avaliar as contribuições dos jogos didáticos para o enfrentamento das doenças causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*. A partir disso, buscou-se identificar o conhecimento prévio dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II sobre a temática proposta. Após o desenvolvimento do projeto de intervenção com aulas teóricas foi aplicado um jogo de tabuleiro e para finalizar foi aplicado o pós teste para verificar se ocorreu aprendizagem significativa. A análise dos dados coletados mostrou que a intervenção foi eficiente, pois favoreceu a participação dos alunos na construção do seu conhecimento e mostrou que trabalhos com ações de educação em saúde devem ser realizados nas escolas, pois é de extrema importância para a prevenção de surtos das doenças causadas pelo mosquito.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Ensino de Ciências. Atividade Lúdica.

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos as doenças causadas pelo mosquito *Aedes aegypti* tem aumentado e hoje são conhecidas a dengue, febre amarela, zika vírus e chikungunha. Por essa razão, é preciso que as ações para o controle dessas doenças não exijam somente a participação dos setores administrativos da cidade, mas sim a participação ativa da população para a eliminação de criadores já existentes ou de possíveis locais de reprodução do *Aedes aegypti*. Neste contexto cabe uma sensibilização de toda a comunidade, especialmente a comunidade escolar em relação aos riscos dessas doenças.

Nas escolas, a disciplina Ciências, é um espaço importante na educação em saúde. Durante o desenvolvimento da disciplina os conceitos são construídos para a prevenção de doenças, promoção da saúde e qualidade de vida. Portanto, trabalhar com o tema do *Aedes aegypti* reforça a possibilidade de utilizar diferentes estratégias de ensino

para o desenvolvimento de habilidades como argumentação, postura crítica, curiosidade, criatividade e clareza de expressão, tão desejáveis ao ambiente escolar.

No documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências naturais, os conteúdos relacionados a doenças estão apresentados no eixos "Vida e Ambiente" e "Ser humano e Saúde". Onde o eixo "Vida e Ambiente" traz informações relacionadas aos problemas ambientais, mostrando que a função da escola é a revisão dos conhecimentos, já que os meios de comunicação alertam as pessoas, porém, o documento ressalta que as mídias não garantem conceitos científicos sobre os temas (BRASIL, 1998).

Em Ciências Naturais, apresentar a saúde como bem coletivo não é tão simples e precisa ser passado por meio de abordagens diversificadas. Os nomes de doenças, agente causador e sintomas, são conteúdos significativos para os estudantes, e o PCN trás como exemplo, a investigação do combate a dengue.

Para tanto, esse trabalho teve como objetivo avaliar as contribuições dos jogos didáticos para o enfrentamento das doenças causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*, bem como: identificar os conhecimentos prévios dos alunos do ensino fundamental sobre as questões socioambientais relacionadas ao *Aedes aegypti*; Implementar e avaliar ações educativas no combate do mosquito *Aedes aegypti* proporcionando conhecimentos, habilidades e atitudes sobre a temática junto a alunos do ensino fundamental.

O presente trabalho é parte de uma dissertação de mestrado, cuja pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética sob o número 068860/2017. Para obter os resultados pretendidos o projeto foi aplicado em um Colégio particular de Guarapuava, Paraná, tendo como participantes 45 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, durante as aulas de Ciências no segundo semestre de 2017.

A natureza dessa pesquisa é aplicada, pois se organizou um jogo didático com o objetivo de melhorar o processo de ensino aprendizagem sobre as doenças causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*. A pesquisa aplicada está voltada ao desenvolvimento e avaliação de métodos e de produtos, tendo como objetivo a contribuição na prática, apontando para solucionar problemas de forma palpável e a curto prazo (BARROS; LEHFELD, 2001).

Neste sentido, optamos por uma abordagem quantitativa, que caracteriza-se por quantificar os resultados, avaliando as informações extraídas de forma numérica. Segundo Victora, Knauth e Hassen (2000), a coleta de dados mais comum no método quantitativo é o questionário previamente estabelecido.

A abordagem quantitativa foi necessária para a análise numérica do questionário aplicado aos educandos que participaram desse estudo, visando promover a visualização geral dos resultados em relação a retenção de conteúdo.

Para isso foi aplicados pré-teste para averiguar o conhecimento prévio do aluno. Após a aplicação iniciou as aulas teóricas, onde foi dividida em 4 hr/aula, para aplicar o conteúdo. A primeira aula foi utilizada para fazer uma sondagem do que os alunos sabiam sobre o mosquito *Aedes aegypti*. Nessa sondagem foi realizado um debate sobre o pré- teste que eles tinham respondido, além de levantar questões sobre os problemas enfrentados pela sociedade em relação ao *Aedes aegypti*. Já as outras três aulas contemplaram os seguintes temas: A origem e morfologia do *Aedes aegypti*; hábitos, criadouros e doenças causadas pela picada do *Aedes aegypti*.

Após as aulas teóricas foi aplicado um jogo de tabuleiro que trabalha como um jogo de trilhas, pois existe um caminho que deve ser percorrido pelos peões que representa cada aluno participante. Esse material é um produto educacional vinculado com o programa do mestrado. A criação de todo o tabuleiro (inclusive das imagens) foram realizadas através do programa Photoshop, concretizadas pelo publicitário Leonardo Rodrigues.

O jogo de tabuleiro "Eliminando o *Aedes aegypti*" foi preparado para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, baseado nos Parâmetros Curriculares. E nesse jogo os alunos trabalham com os seguintes temas: Morfologia do mosquito *Aedes aegypti*, Hábitos, Criadouros e Doenças causadas pela picada do mosquito.

O jogo é motivacional e foi criado para ser jogado em equipes, sendo que cada equipe pode ser composta de três a seis jogadores. As equipes devem receber um tabuleiro, seis peões, um dado, vinte cartas com perguntas, as regras do jogo e um cartão com as respostas. Um dos motivos do jogo ser em equipes é responder as questões dos temas citados e assim avançar as casas até a chegada para ver quem é o vencedor, sendo isso um incentivo para jogar.

Hoje a sociedade vive em torno de ao menos um tipo de tecnologia, e isso, sugere muitas mudanças na prática do professor e na relação professor-aluno, uma vez que o educador deve estar em constante atualização para garantir uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

Sendo assim, os jogos podem ser considerados um auxílio para os professores, pois através deles podemos motivar os alunos a aprender. Para Pereira (2013), o jogo é considerado uma atividade importante para o desenvolvimento do homem, pois através do jogo os alunos tem autodisciplina devido ao cumprimento das regras propostas, sendo assim prepara o aluno para enfrentar os problemas que irá encontrar em seu caminho de vida. Portanto, o jogo se torna uma ferramenta ideal no ensino, pois estimula o aluno a aprender, além de desenvolver e enriquecer suas habilidades cognitivas.

Após uma semana que os alunos participaram do jogo, foi aplicado o pós-teste para verificar o conhecimento adquirido.

DESENVOLVIMENTO

REFERENCIAL TEÓRICO

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Com a evolução da humanidade o conceito de aprendizagem teve que ser mais ativo, pois aprender se tornou uma exigência, pois nos dias de hoje a aprendizagem comportamental não é mais suficiente para a sobrevivência no mundo atual e no futuro que virá dependerá da habilidade de aprender e desaprender (SANTOS, 2008).

No transcorrer do tempo muitos teóricos sugeriram modelos para explicar como a aprendizagem ocorre e como ela pode ser definida. Assim, podem-se distinguir três tipos de aprendizagem: Cognitiva, afetiva e psicomotora.

Aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências, tais como prazer ou dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Algumas experiências afetivas acompanham sempre as experiências cognitivas. Portanto, uma aprendizagem psicomotora é concomitante com uma cognitiva. A aprendizagem psicomotora envolve respostas musculares adquiridas através de treinamento e prática, mas alguma aprendizagem cognitiva se torna importante geralmente na aquisição de habilidades psicomotoras. (STANGE; MOREIRA; SANTOS, 2012, p. 43).

A teoria de David Ausubel enfoca primeiramente na aprendizagem cognitiva que é a que deriva o armazenamento organizado de informações da pessoa que aprende. Para Ausubel, a aprendizagem significativa baseia-se na premissa que essa organização de informações se processam. O fato mais importante que influencia a aprendizagem é o que o educando já sabe, pois assim novas informações podem ser aprendidas ou retidas, na medida em que os conceitos complacentes e inclusivos estejam claros e disponíveis na estrutura cognitiva do ser (STANGE; MOREIRA; SANTOS, 2012).

A teoria de Ausubel propõe que a aprendizagem significativa é um processo do qual a informação nova interage com um aspecto acentuado da estrutura do conhecimento específico do indivíduo, na qual Ausubel define como conceito subsunçor (STANGE; MOREIRA; SANTOS, 2012). Os subsunçores podem ser ideias, concepções, modelos mentais e os conceitos que já existem na estrutura cognitiva da pessoa que está aprendendo, ou seja, são os conhecimentos prévios relevantes para a aprendizagem do novo (MOREIRA, 2011).

O armazenamento de informações do cérebro humano se dá de uma forma organizada, onde elementos de conhecimentos gerais são assimilados com os específicos e mais inclusivos (STANGE; MOREIRA; SANTOS, 2012). Por isso, quanto mais organizada e estável for a estrutura cognitiva do educando, maior será a sua probabilidade de alcançar novas informações e realizar novas aprendizagens.

Portanto, uma aprendizagem significativa só ocorre quando a nova informação adquirida se relaciona com conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva (STANGE; MOREIRA; SANTOS, 2012).

Afrontando com a aprendizagem significativa, Ausubel define a aprendizagem mecânica (rote learning) sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com os conceitos existentes, as novas informações podem ser adquiridas facilmente por meio da memorização verbal e podem se aliar de maneira aleatória na estrutura de conhecimento de uma pessoa, sem interagir com os conceitos subsunçores específicos (MOREIRA; MASINI, 2001).

Conjeturando que a aprendizagem significativa deva ser elegida em relação à aprendizagem mecânica, pressupõem a existência dos conceitos subsunçores, porém, muitas vezes o indivíduo não tem esse conceito. Então, quando não existem subsunçores, como pode ocorrer a aprendizagem significativa? Como os subsunçores se formam? (MOREIRA; MASINI, 2001).

Segundo Moreira e Masini (2001), a aprendizagem mecânica é necessária quando o indivíduo entra em contato com uma área de conhecimento completamente nova para ele. Isto é, a aprendizagem mecânica acontece até quando as novas informações na mesma área existam na estrutura cognitiva podendo servir de subsunçores mesmo sendo pouco elaborados. Conforme a aprendizagem inicia o processo de ser significativa, esses subsunçores ficam cada vez mais elaborados e capazes de se ligar às novas informações.

Outra resposta é que, em crianças, os conceitos são contraídos mediante ao processo de formação de conceitos, o qual envolve a difusão de interesses específicos, através da aquisição espontânea de ideias comuns por meio da experiência empírica. Mas quando essa criança atinge a idade escolar, a maioria delas possui um conjunto de conceitos que irá permitir a ocorrência da aprendizagem significativa por recepção. A aquisição de conceitos por meio da aprendizagem receptiva não é um processo indiferente de internalização, mas sim um processo de interação com os conceitos já adquiridos (MOREIRA; MASINI, 2001).

Existem dois tipos de organizadores prévios: O organizador expositivo que é utilizado quando a aprendizagem não é familiar, este organizador vai promover uma ancoragem ideacional em termos que são familiares, ou seja, ele faz uma ponte entre o que o aluno sabe e o que deveria saber. Já os organizadores comparativos são utilizados quando a informação é relativamente familiar, e auxilia o aprendiz a integrar novos conhecimentos e ao mesmo tempo listar de outros conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva que se diferem, mas que podem ser confundidos (MOREIRA, 2011).

Segundo Moreira (2011), os organizadores prévios não são tão facilitadores como Ausubel pensava, pois seu efeito na aprendizagem é pequena. Se a pessoa que está aprendendo não tem um conhecimento prévio que seja relevante, não existe organizador que supra essa condição para ocorrer a aprendizagem significativa.

Para Santos (2008), a aprendizagem só acontece quando o aluno reconstrói o conhecimento e configura conceitos sólidos que possibilita que o aluno consiga agir e reagir perante a realidade. Com respaldo do mundo

em que vivemos hoje, não há mais espaço para uma aprendizagem que não seja significativa, que não tenha contextualização, que seja somente uma repetição de informações. Para Santos a consolidação dessa aprendizagem se dá através dos seguintes passos para a reconstrução do conhecimento:

1. O sentir – toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional. 2. O perceber – após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado. 3. O compreender – é quando se dá a construção do conceito, o que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos. 4. O definir – significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro. 5. O argumentar – após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre através do texto falado, escrito, verbal e não verbal. 6. O discutir – nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio através da argumentação. 7. O transformar – o sétimo e último passo da (re)construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócuca (SANTOS, 2008, p. 2).

OS JOGOS COMO ATIVIDADE LÚDICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Sabendo das dificuldades que acerca ministrar aulas de Ciências, esse estudo trás como tema central os jogos didáticos para contribuir no processo de ensino, pois se trabalhados de forma correta o lúdico torna a sala de aula mais divertida e conseqüentemente favorece a construção de conhecimento dos alunos.

Para Silva et al. (2015), os jogos didáticos apresentam uma grande oportunidade de ser utilizado como um instrumento educacional, podendo ser utilizado em todos os níveis de ensino e em qualquer área do conhecimento.

A palavra lúdica vem do latim “ludus”, que significa jogos, diversão. Que tem o divertimento acima de qualquer outro propósito, simplesmente pelo prazer em fazê-lo. Pensando no desenvolvimento intelectual do indivíduo é interessante proposta de se fazer a junção de jogos e ensino, podendo resultar em melhor aprendizado. (SILVA et al., 2015, p. 24).

A utilização do lúdico como ferramenta didática vem sendo estudada desde os anos de 1990, e vem ganhando espaço nas escolas, principalmente na última década. A cada dia que passa o interesse em pesquisar o uso do lúdico no contexto escolar aumenta, pelo fato de poder trabalhar o Ensino de Ciências de forma mais “divertida” e diferente e isso tem incentivado aos professores fazerem o uso dela (TEIXEIRA et al., 2017).

Existe hoje uma preocupação em relação ao processo de ensino e aprendizagem, tendo perseverança nos debates em busca de mudanças capazes de formar uma geração científica e tecnologicamente responsável, pois a geração de hoje não quer só escutar o professor e reproduzir o que aprendeu, a geração de hoje busca o conhecimento. Por isso, é preciso que os professores tragam para o aluno temas sócio científicos atuais, estimulando o mesmo a ser crítico e capaz de contribuir com a sociedade. E a melhor forma do professor contribuir com uma aprendizagem significativa é trazer alternativas dinâmicas e lúdicas (CRISOSTIMO; KIEL, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para obter os resultados que serão apresentados adiante, foi realizado um pré- teste com 45 alunos, para saber o seu conhecimento prévio em relação ao mosquito *Aedes aegypti*. Após a aplicação do jogo foi aplicado o pós- teste para comparar com os conhecimentos posteriormente a intervenção. No pós- teste foram 44 alunos que

responderam pois um aluno faltou na aula no dia em que foi aplicado. Portanto, deve-se ponderar na análise dos dados essa diferença no número de respostas.

Primeiramente questionou-se "*Qual o país e o continente de origem do mosquito Aedes aegypti?*". Esperava-se que os alunos assinalassem "Egito, na África".

Segundo Gomes (2016) o mosquito *Aedes aegypti* recebeu esse nome que significa "o odioso do Egito" por que tem sua origem no norte da África, uma vez que foi encontrado nas florestas onde picava os primatas, e com o passar do tempo se adaptou para viver próximo aos seres humanos. Com o avanço da movimentação de pessoas e objetos em vários lugares do mundo, o mosquito teve sua propagação, e por meio do transporte náutico negreiro ele chegou as Américas que no século XVII onde teve seus primeiros registros de febre amarela.

No pré- teste observou-se que 30 alunos assinalaram no "Brasil, América do Sul", 11 "Egito, na África", 3 no "Japão, Ásia" e 1 "Argentina, América do Sul". No pós- teste foram: 41 alunos que assinalaram "Egito, na África" e 3 "Brasil, América do Sul".

Percebe-se que existe um aumento significativo na alternativa que indicava a resposta "Egito, na África", isso mostra que os educandos conseguiram organizar adequadamente as informações recebidas.

O segunda questão fazia o seguinte questionamento: "*Para identificar o mosquito Aedes aegypti qual característica deve ser observada?*" A resposta almejada era "a coloração do corpo" que é uma das principais características que pode ser observada para realizar a identificação, pois o mosquito tem coloração escura e listras brancas no corpo e nas pernas.

No pré- teste 30 alunos assinalaram "a coloração do corpo", 10 alunos "a divisão do corpo" e 4 alunos "a presença de antenas" e 1 aluno "o número de asas". Já no pós-teste 35 alunos responderam "a coloração do corpo", 7 alunos "a divisão do corpo" e 2 alunos "a presença de antenas".

Através desse resultado percebe-se que a maioria dos alunos assinalaram a alternativa correta nos dois teste, o que significa que os educandos já tinham um conhecimento prévio sobre o tema e que as informações recebidas ratificaram com esse conhecimento. Sobral e Teixeira (2006, p. 5) destacam que:

Ao identificarmos a origem das ideias prévias dos estudantes, podemos perceber que apesar das diferentes origens, as mesmas constituem um todo articulado de informações que irá influenciar de forma marcante na apropriação de novos conhecimentos. Assim, faz-se necessário que professor, conheça o que o estudante já sabe para que possa conduzir uma abordagem segura em relação ao conteúdo que pretende ensinar.

Quanto aos alunos que responderam errado no pós-teste, pode ser que ainda estavam em um processo de assimilação de conceitos que talvez não estejam estruturados cognitivamente.

Quando indagados que: "*Ao ser picado por um mosquito Aedes aegypti, podemos afirmar que:*" esperava-se que os educandos respondessem que: "Trata-se de uma fêmea, pois elas são as únicas capazes de picar os seres humanos."

Segundo o Instituto Oswaldo Cruz "A fêmea precisa de sangue para a produção de ovos. Tanto o macho quanto a fêmea se alimentam de substâncias que contêm açúcar (néctar, seiva, entre outros), mas como o macho não produz ovos, não necessita de sangue."

No pré- teste 18 alunos responderam que "trata-se de uma fêmea, pois elas são as únicas capazes de picar os seres humanos", 14 responderam que "contraímos a chikungunya, pois todos os mosquitos são contaminados.", 12 assinalaram a alternativa que "adquirimos várias bactérias, como a causadora da malária." e 1 alunos assinalou que "trata-se de um macho, pois os machos são os únicos capazes de picar os seres humanos."

Já no pós-teste houve uma melhora significativa onde 35 alunos responderam que “trata-se de uma fêmea, pois elas são as únicas capazes de picar os seres humanos”, 6 alunos assinalaram que “adquirimos várias bactérias, como a causadora da malária”, 2 responderam que “contraímos a chikungunya, pois todos os mosquitos são contaminados” e 1 assinalou que “trata-se de um macho, pois os machos são os únicos capazes de picar os seres humanos.”

Esses dados corroboram com o trabalho de Brito et al. (2016), onde a maioria dos alunos responderam que a é a fêmea do mosquito o transmissor da doença. O autor afirma que mesmo a maioria dos alunos reconhecendo a fêmea como agente transmissor, a maioria desconsidera que a contaminação é por vírus, por esse fato é necessário que alunos tenham mais informações sobre o assunto

Outro questionamento era sobre a transmissão das doenças relacionadas ao mosquito *Aedes aegypti*. Esperava-se que os alunos assinalassem a alternativa que dizia o seguinte: No Brasil, a transmissão do zika vírus e outras doenças ocorre pelo *Aedes aegypti*, entretanto, o *Aedes albopictus* existente no país, apresenta potencial para transmitir a doença.”

Segundo Luz et al. (2015), o vírus Zica é transmitido sobretudo pelos mosquitos *Aedes albopictus* e *Aedes aegypti*, além da transmissão por relações sexuais, transfusão sanguínea e de mãe para feto.

No pré-teste 20 alunos assinalaram a alternativa correta que dizia: “no Brasil, a transmissão do zika vírus e outras doenças ocorre pelo *Aedes aegypti*, entretanto, o *Aedes albopictus* existente no país, apresenta potencial para transmitir a doença”, 12 alunos marcaram que “todos os mosquitos *Aedes aegypti* possuem o vírus causador da chikungunya”, 9 alunos assinalaram que “o culpado pela transmissão da febre amarela para seres humanos é o macho do mosquito *Aedes aegypti*” e 4 alunos assinalaram que “machos e fêmeas, transmitem o vírus causador do zika vírus.”

E no pós teste 36 alunos responderam que “no Brasil, a transmissão do zika vírus e outras doenças ocorre pelo *Aedes aegypti*, entretanto, o *Aedes albopictus* existente no país, apresenta potencial para transmitir a doença”, 4 alunos marcaram que “todos os mosquitos *Aedes aegypti* possuem o vírus causador da chikungunya”, 3 alunos assinalaram que “o culpado pela transmissão da febre amarela para seres humanos é o macho do mosquito *Aedes aegypti*” e 1 alunos assinalaram que “machos e fêmeas, transmitem o vírus causador do zika vírus”.

Pode ser observado que houve uma melhora significativa no número de respostas corretas e conseqüentemente mostrando que houve uma aprendizagem através do jogo. Os autores Ferreira et al. (2016), explicam a importância de trabalhar esses temas em sala de aula:

O conhecimento das características biológicas do vetor e dos mecanismos de transmissão são importantes para a prevenção e controle dessas arboviroses. Assim, a educação em saúde deve começar na escola, quando as crianças são capazes de serem motivadas educacionalmente e tendem a compartilhar seus novos conhecimentos com familiares, amigos e vizinhos, tornando-se multiplicadores desses conhecimentos. (FERREIRA et al., 2016, p. 7).

Quando perguntados sobre: “As condições socioambientais que favorecem o desenvolvimento e a proliferação do vetor *Aedes aegypti* são”, esperava-se que os alunos assinalassem a alternativa que dizia: “Em regiões onde não existe o fornecimento regular de água, moradores armazenam o suprimento de água limpa em recipientes abertos.” Segundo Pinto et al. (2013), a água limpa e temperatura elevada são combinações perfeitas para a fêmea depositar os seus ovos.

No pré teste 26 alunos assinalaram a alternativa correta “Em regiões onde não existe o fornecimento regular de água, moradores armazenam o suprimento de água limpa em recipientes abertos”, seguido de 9 respostas para: “Vasos de flores mantidos em pratos com areia são possíveis criadouros”, 6 alunos assinalaram “Caixa de água

mantidas fechadas” e 4 respostas para “Locais com frutas e verduras em decomposição”. No pós teste 34 alunos assinalaram “Em regiões onde não existe o fornecimento regular de água, moradores armazenam o suprimento de água limpa em recipientes abertos”, seguido de 4 alunos que responderam: “Vasos de flores mantidos em pratos com areia são possíveis criadouros”, 4 “Caixa de água mantidas fechadas” e 2 respostas para “Locais com frutas e verduras em decomposição”.

Podemos observar que houve um aumento significativo em relação alternativa correta. Porém, mesmo após a intervenção 10 alunos assinalaram alternativas incorretas, isso pode ter acontecido pela falta de organizadores prévios.

Ausubel recomenda o uso de organizadores prévios, pois muitas vezes o educando não possui subsunções adequadas para cominar significados as novas informações. Organizadores prévios é um recurso que serve como uma âncora de novas aprendizagem que desenvolve os conceitos subsunções que facilitam a aprendizagem, e a função desses organizadores é potencializar a criação de relações não-arbitrária e substantivas entre os novos conceitos (PRASS, 2012). Através desses organizadores temos uma estratégia de manipular a estrutura cognitiva para facilitar a aprendizagem significativa, servindo como “pontes cognitivas” (STANGE; MOREIRA; SANTOS, 2012).

A última questão fazia o seguinte questionamento: “*Que proposta(s) preventiva(s) poderia(m) ser efetivada(s) para diminuir a reprodução do mosquito Aedes aegypti?*” No pré teste 39 alunos assinalaram “Eliminar qualquer tipo de recipiente que possa acumular água, porque as larvas do mosquito se desenvolvem nesse meio” e 5 alunos assinalaram “Lavar bem as frutas e verduras, pois as larvas do mosquito se desenvolvem nesse tipo de substrato”.

Já no pós teste 42 educando responderam “Eliminar qualquer tipo de recipiente que possa acumular água, porque as larvas do mosquito se desenvolvem nesse meio”, 1 “Lavar bem as frutas e verduras, pois as larvas do mosquito se desenvolvem nesse tipo de substrato” e 1 alunos assinalou “Instalação de telas nas janelas, pois o mosquito necessita de ambientes cobertos para a sua reprodução”.

Percebe-se que maioria dos alunos responderam a alternativa correta tanto no pré teste como no pós teste, o que mostra que os mesmos já conheciam sobre as prevenções do mosquito e o jogo veio colaborar com esse conhecimento. O fato da maioria dos alunos acertarem essa questão no pré teste pode estar associado ao fato da divulgação da ações preventivas pela mídia.

E a escola sendo um ambiente privilegiado para a construção do saber e propagação de informação, desempenha um papel de extrema importância para a contribuição acerca do tema, pois a mesma é um espaço onde ocorre o envolvimento da comunidade, para tanto a escola deve contribuir com a educação preventiva para possibilitar uma aprendizagem significativa aos seus educandos (BRITO et al., 2016).

CONCLUSÕES

Os resultados mostram que os alunos aprenderam significativamente conceitos e os aspectos atinentes as doenças causadas pelo mosquito *A. aegypti*, morfologia, transmissão de doenças e modos de prevenção.

Espera-se que a partir dessas atividades os alunos tenham novas ações durante o seu cotidiano com o objetivo de combater a proliferação do mosquito *Aedes aegypti*. Certamente esta atividade contribuiu para participação ativa dos alunos e conseqüentemente para uma nova percepção das questões socioambientais relacionadas ao mosquito.

O tema dessa pesquisa é atual no contexto educacional, e trabalhar com ele por meio de jogos didáticos é de extrema importância, pois é pedagogicamente apropriado, para estimular os educandos a aprender e ter determinadas ações.

Portanto, trabalhar com o lúdico através de jogos didáticos deve ser incentivado nas escolas em diferentes níveis, pois é através do lúdico que podemos alcançar uma aprendizagem significativa e consequentemente contribuir no combate do mosquito, pois o aluno pode ser um propagador de informações fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Adriana; Correia Renata; MARISCO Gabriele. A contribuição dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a dengue: intervenção nas aulas de ciências. **Revista da SBEnBio**, n. 9, 2016.

CRISOSTIMO, Ana Lúcia; KIEL, Cristiane Aparecida. **O lúdico e o ensino de ciências: saberes do cotidiano**. 1. ed. Guarapuava: Unicentro, 2017.

FERREIRA, Fernanda Abraão et al. O jogo "caça mosquito" como material didático para ensinar a combater a dengue, zika e chikungunya nas escolas. **Revista da SBEnBio- Associação brasileira de Ensino de Biologia**, Rio de Janeiro, n. 9, 2016. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/2674.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GOMES, Fábio de Barros Correia. **Aedes aegypti**. Estudo técnico: Consultoria legislativa, 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/fiquePorDentro/temas/aedes-aegypti/texto-base-da-consultoria-legislativa-em-pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

INSTITUTO OSWALDO CRUS. **Curiosidades sobre o Aedes aegypti**. Disponível em: <<http://www.ioc.fiocruz.br/dengue/textos/curiosidades.html>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LUZ, Kleber Giovanni; SANTOS, Glauco Igor Viana dos; VIEIRA, Renata de Magalhães. Febre pelo vírus Zika. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 785-788, out./dez. 2015.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001. 111 p.

MOREIRA, Marcos Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PEREIRA, Ana Luísa Lopes. **A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em História e Geografia)–Faculdade de Letras Universidade do Porto, Porto, 2013.

PINTO, Poliana de Souza; PINTO, Fernanda de Oliveira; DUARTE, Shaytner Campos. A Dengue e sua relação com Educação Ambiental no município de Quissamã/RJ. **Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos**, v. 8, n. 1, p. 14-18, maio 2013.

PRASS, Alberto Ricardo. **Teorias de aprendizagem**. Editora e-book: SriniaLibris.com, 2012. Disponível em: <http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **O desafio de promover a aprendizagem significativa**. 2008. Disponível em: <<http://www.juliofurtado.com.br/textodesafio.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SILVA, Edriana Gomes da et al. Jogos Interativos: uma abordagem metodológica para auxiliar no processo ensino aprendizagem dos alunos do 6º e 7º anos na Escola Campos Sales em Juscimeira/MT. **Revista Monografias Ambientais, Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas**, Santa Maria: UFSM, v. 14, p. 23-40, 2015.

SOBRAL, Ana Carolina Moura Bezerra; TEIXEIRA, Francimar Martins. **Conhecimentos prévios**: investigando como são utilizados pelos professores de ciências das séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

STANGE, Carlos Eduardo Bittencourt; MOREIRA, Marco Antonio; SANTOS, Sandro Aparecido dos. **Breve abordagem sobre teorias da aprendizagem**. Coleção Cadernos do PEPEC (Programa de ensino, pesquisa e extensão em ciências). Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2012. Disponível em: <http://sites.unicentro.br/wp/pepec/?page_id=44>. Acesso em: 17 jul. 2017.

TEIXEIRA, Danilo Missias; MACHADO, Fábio Braz; SILVA, Josilaine Santana da. O lúdico e o ensino de Geociências no Brasil: principais tendências das publicações na área de Ciências da Natureza. **Terræ Didática**, v. 13, n. 3, p. 286-294, 2017.

VICTORA, Ceres Gomes.; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Metodologias Qualitativas e Quantitativas. **Pesquisa Qualitativa em Saúde – Uma Introdução ao Tema**, cap. 3, p. 33-44, 2000. Tomo Editorial.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

Sara Ferreira

Universidade do Oeste de Santa Catarina
tysara@hotmail.com.br

Crisley Dalla Costa

Universidade do Oeste de Santa Catarina
crismestreeduc@gmail.com

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo tem por objetivo tecer reflexões sobre a Pedagogia Histórico - Crítica elaborada pelo educador Dermeval Saviani destacando pressupostos para a prática pedagógica do professor. Assim abordou-se alguns conceitos desta concepção e como cada etapa desta pedagogia pode ser aplicada em sala de aula. Refletir sobre isso é importante diante dos desafios impostos pelo cotidiano escolar. Para isso realizou-se pesquisa bibliográfica com base em autores como Saviani (2000, 2008) e Gasparin (2012) por trazerem o suporte teórico fundamental para a discussão desse estudo. Os resultados obtidos demonstraram que o modelo e a concepção pedagógica, interferem na concepção de educação.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

As relações e interações que o indivíduo estabelece são primordiais para sua construção como sujeito social. Sendo assim a escola ao constituir-se um dos primeiros ambientes socializadores faz com que a educação se torne central na formação dos mesmos. Conforme Gadotti (2007), a escola é um lugar para estudar e também para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve ser lugar para gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido.

Com isso, a prática pedagógica exercida em sala de aula tem influências no desenvolvimento dos indivíduos por trazer experiências que propiciam a construção e reconstrução de conhecimentos, aprendizagens, relações e interações. Dessa maneira é imperativo que o professor se conscientize da sua importância para sociedade, ao propiciar a base para formação crítica e integral do aluno. Daí a escolha por esse objeto de estudo como alvo do presente trabalho, objeto esse suscitado pela necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica, à luz de pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, e sua influência na aprendizagem do aluno. Como subsídio para melhor compreensão

vale destacar a conceituação de Histórico-Crítica apresentado por Saviani (2011) onde o termo “histórico” apresenta uma visão de educação que se manifesta sobre a sociedade e que tem possibilidades de participar ativamente das transformações, já o termo “crítica” corresponde à compreensão sobre a demarcação exercida pela sociedade sobre a educação.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2011, p. 80).

Diante disso é possível afirmar que a concepção de educação estabelecida na escola é que norteará o processo pedagógico escolar, desta maneira percebe-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores acreditando que isso repercute em sala de aula, como também no seu desenvolvimento enquanto ser humano. Perante o exposto realizou-se pesquisa bibliográfica com base em autores como Saviani (2000, 2008) e Gasparin (2012) por trazerem o suporte teórico fundamental para a discussão desse estudo.

Sendo assim, as reflexões aqui apresentadas compreendem, basicamente, duas partes. Na primeira, buscou-se contextualizar a Pedagogia Histórico - Crítica, explanando sobre aspectos principais dessa teoria. Na segunda parte nos voltou-se aos pressupostos da prática pedagógica do professor com base nessa Pedagogia, haja vista seu papel fundamental no processo pedagógico.

CONTEXTUALIZANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As tendências pedagógicas apresentam diferenciadas concepções de homem e de mundo, sendo que essas concepções têm influência em como a educação é concebida, na metodologia de ensino, conteúdos, formas de avaliação e relação professor-aluno.

Saviani (2008) a partir do critério de criticidade denomina as teorias em “teorias não críticas”, ou seja, aquelas que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, e em críticas àquelas que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão denominadas de teorias “crítico-reprodutivistas”.

Sendo assim ao pensar que a educação pode transformar a sociedade, para Saviani (2011), essas concepções consideravam a sociedade capitalista de classes como algo que não sofre transformações, um fenômeno que justifica a si mesmo; uma estrutura que se impõe de forma não contraditória. Ou seja, não considerava a sociedade contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação. Assim as teorias crítico-reprodutivistas, “buscam, pois, pôr em evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural.” (SAVIANI, 2011, p. 58).

Ao desejar uma proposta que superasse essa visão crítico-reprodutiva, Saviani teoriza a Pedagogia Histórico – Crítica. O autor então situa o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção Histórico – Crítica, ano em que o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Surge então a teoria com o intuito de contestar, fazer apontamentos quanto à pedagogia que até então estava vigente, apresentando as consequências sociais, políticas, econômicas desencadeadas. Manifesta-

se então a necessidade de pedagogias que não se detenham aos interesses dos que tinham o poder, mas sim que se articulasse com os interesses do povo reprimido (SAVIANI, 2011).

A pedagogia histórico crítica surgiu como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. (SAVIANI, 2008, p. 14).

Essas discussões buscavam a elaboração de uma pedagogia crítica, “Começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente.” (SAVIANI, 2011, p. 62). Trata-se, pois, de uma análise crítica consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação, no entanto é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista.

Contudo segundo Saviani (2011, p. 102), é somente em 1983 que se consegue algum tipo de preponderação na discussão pedagógica, da Pedagogia Histórico - Crítica, então traduzida como o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.”

A ideia era então socializar o saber construído pelo homem e sistematizado historicamente. Sendo assim o papel da escola é propiciar as condições necessárias para a transmissão e a assimilação desse saber. Conforme Batista e Lima (2013, p. 208):

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem na necessidade de uma teoria da educação que possibilite aos educadores a análise crítica da educação, inserindo-a na sociedade em que vivemos. Trata-se de um importante instrumental no processo de emancipação humana, sobretudo das camadas subalternas, fundamentado na visão crítica da sociedade capitalista.

O papel da Pedagogia Histórico-Crítica, para Saviani (2008) é dar substância concreta à bandeira de luta, de modo a evitar que a educação seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. Segundo o mesmo autor, trata-se de uma pedagogia contra hegemônica, inspirada no marxismo, portanto preocupada com os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem. É uma teoria de orientação socialista, organizada no Brasil a partir da década de 1980.

Na Pedagogia Histórico-Crítica a educação escolar apresenta o claro objetivo de garantir os conteúdos científicos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum. Conforme Gadotti (2001, p. 64), “a perspectiva de uma escola crítica e criativa impõe-se gradativamente como condição de uma escola competente e comprometida com a mudança social.” Com isso na perspectiva na Pedagogia Histórico-Crítica a sociedade interfere na educação e a educação interfere na sociedade, ou seja, permite o acesso do indivíduo ao conhecimento para que ele seja capaz de transformar a sociedade.

Assim seus objetivos são os da dialética da história, com a qual se entende a educação escolar não apenas no presente, mas como parte de longo processo de transformações históricas.

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo

desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2011, p. 120-121).

Basta lançar olhares para as raízes históricas e percebe-se que é íntima a relação da concepção Histórica – Crítica com a realidade escolar. Para Saviani, o desenvolvimento histórico compreende o “processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo.” (SAVIANI, 2000, p. 109). Ou seja, com seu trabalho o homem vai construindo história, a sua cultura e a educação tem sua base inicial nesse processo.

Vê-se, portanto, que a Pedagogia Histórico-Crítica realça a importância da escola, pois ela “tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade.” (SAVIANI, 2011, p. 66). Afinal “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Com base nas reflexões propostas pelo autor, na perspectiva Histórico-Crítica instiga-se a pensar na importância de superar o poder ilusório, presente nas teorias não críticas, como também a impotência decorrente das teorias crítico-reprodutivistas, colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 2008).

Assim posto, busca-se agora voltar à atenção para prática pedagógica embasada na Pedagogia Histórico-Crítica realçando a sua referência na realidade social.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES NA DIDÁTICA DO PROFESSOR E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

Nessa parte do artigo antes de abordarmos a prática na sala de aula, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, volta-se à prática de dois modelos pedagógicos da educação brasileira: a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova dando enfoque aos seus principais aspectos.

No modelo pedagógico tradicional há modelos padrões de aprendizagem, que enquadram e adaptam os alunos. Conforme Saviani (2008), o mestre-escola é o artífice dessa obra. A escola se organiza como uma agência centrada no professor, que transmite segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. Ao aluno não é permitido esclarecer dúvidas, questionar, discutir, como também interagir

O ensinar e o aprender acontecem de maneira abstrata, sem vínculos com a realidade do aluno e, portanto, as aulas carecem de sentido. Segundo Becker (2001), o professor age assim porque acredita que o conhecimento pode ser transmitido ao aluno, ou seja, acredita no mito da transmissão do conhecimento enquanto forma ou estrutura, não só enquanto conteúdo. O professor acredita numa determinada epistemologia da gênese e do desenvolvimento do conhecimento. Tudo isso contribui para que se desconsidere as individualidades e necessidades do aluno, bem como sua bagagem histórica e cultural, ou seja, o indivíduo é considerado uma tábula rasa. Dessa maneira, ele mantém certo distanciamento do professor e dos seus colegas. Isso faz com que a relação entre professor e aluno tenda a não ser prazerosa ou harmoniosa, posto que o professor age como se fosse um ser superior e detentor de todo o saber.

A Pedagogia Nova, denominado por Becker (2001) pedagogia não diretiva, ao contrário da tradicional tem seu eixo centrado no aluno. É não diretiva por não haver um direcionamento do professor ao aluno, pois este passa a ser considerado o autor de sua aprendizagem. Segundo Becker (2001, p. 19-20), este modelo esta mais nas concepções pedagógicas e epistemológicas do que na prática de sala de aula, haja vista dificuldade de viabilização.

Neste modelo não diretivo o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador. O aluno já traz um saber que ele precisa apenas trazer à consciência, organizar ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve intervir o mínimo possível. As ações do aluno são boas, construtivas. É o regime do *laissez-faire*: “deixa fazer” que ele encontrará o caminho.

Dessa maneira o papel do professor é colocar o aluno em condições e situações para que ele próprio construa seu conhecimento e desenvolva sua aprendizagem. Nas palavras de Becker (2001, p. 21), “o professor, imbuído de uma epistemologia apriorista – inconsciente, na maioria das vezes – renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno.” Além disso, entender que a educação tem pouca influência no desenvolvimento do indivíduo, pois suas determinações são inatas, fez com que novamente houvesse classificação dos alunos. Nesta concepção o meio não influencia na construção do sujeito, pois suas capacidades, seu sucesso ou fracasso na vida já está determinado no seu nascimento. É a genética que determinará se o aluno tem predisposição para aprender ou não. Assim a educação tem um papel limitado.

Saviani, por sua vez, propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, questionando a Pedagogia Tradicional e Nova, pois na perspectiva Histórico-Crítica a aprendizagem acontece através das relações e interações estabelecidas entre indivíduo e o meio, ou seja, professor e aluno ensinam e aprendem juntos. Para tanto, a Pedagogia Histórico-Crítica centra-se em cinco passos.

O primeiro passo ou, conforme Saviani (2008), o ponto de partida, é a Prática Social, comum a professor e alunos. Contudo, professor e alunos podem se posicionar diferentemente com relação a essa prática comum. E, do ponto de vista pedagógico, professor e alunos encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Para Chisté (2016), é possível considerar que esse momento necessita, com base nas demandas, selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser traduzidos em saber escolar. Assim o ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte do aluno, das objetivações humanas.

Isso denota que mesmo estando em níveis diferentes, o professor reconhece e valoriza as vivências, as experiências e conhecimentos que o aluno possui. Para Becker (2001, p. 23), o professor “acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção.” Nessa perspectiva, o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído juntamente com o aluno.

Ainda sobre a Prática Social, Gasparin (2012, p. 13) comenta que “o primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade um contato inicial com o tema a ser estudado.” Dessa maneira, a relação entre professor e aluno acontece através do diálogo e de troca de experiências. O aluno tem direito a expor ideias, questionar, opinar, participar e, juntamente, com o professor discutir os conteúdos e metodologias.

Conforme Gasparin (2012, p. 14), tal relação “possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas.” Isso só acontecerá se o que ele aprende tiver relação com a sua vida, ou seja, é preciso possibilitar aos alunos conhecimentos e aprendizagens dos conteúdos escolares e também para vida em sociedade. Isso fará com que os alunos reflitam sobre o mundo que os rodeiam buscando a sua transformação.

Os levantamentos acerca da Prática Social levam ao segundo passo. “Chamemos a este segundo passo de *Problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 2008, p. 57). Essas questões somente serão resolvidas se o professor conhecer seus alunos. Isso o ajudará a perceber as facilidades e dificuldades de cada um e os saberes que são necessários. “Na problematização, o professor necessita apresentar aos seus alunos as razões pelas quais esse ou aquele conteúdo está inserido no planejamento” (CHISTÉ, 2016, p. 39). Assim, o conhecimento

precisa ser significativo para o aluno. Conforme Gasparin (2012, p. 35), a Problematização selecionará as principais interrogações levantadas na prática social de determinado conteúdo. Essas questões, em consenso com os objetivos de ensino, norteiam todo trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos.

O terceiro passo é a instrumentalização. Para Saviani (2008, p. 57), "trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social". Poderíamos incluir aí, o planejamento das aulas, as metodologias, os materiais necessários para alcançar os objetivos propostos.

As ações didático-pedagógicas e os recursos necessários para a realização desta fase são definidos por alguns aspectos: experiência do professor; conteúdo; interesses e necessidades dos alunos; e, principalmente, concepção teórico-metodológica, que, nesse caso, é a perspectiva histórico-cultural, adotada para a construção do conhecimento. (GASPARIN, 2012, p. 50).

Nesse momento é possível ao professor despertar a curiosidade do aluno, com aulas desafiantes que potencializem a aprendizagem. Nessa concepção teórico-metodológica há a preocupação com a qualidade de ensino e com a relação estabelecida entre professor, aluno e conhecimento. "A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional." (GASPARIN, 2012, p. 51). Os conteúdos, além de promoverem reflexões, necessitam estimular a criatividade, o pensar e a imaginação, motivando o aluno a aprender.

O quarto passo é a Catarse, momento em que o aluno demonstra o que aprender e compreendeu. Para Saviani (2008, p. 58), quando adquiridos os instrumentos básicos, mesmo que parcialmente, "é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu". É a assimilação elaborada pelo aluno dos conteúdos e metodologias. Conforme Gasparin (2012, p. 124), "a Catarze é síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e a sua reconstrução na escola."

Contudo essa assimilação não pode ser considerada apenas por testes e avaliações, verificando a aprendizagem pela memorização. "É o novo posicionamento intelectual do aluno, situando o conteúdo histórico-concreto na totalidade. Passa a existir uma forma diferente de mostrar o conhecimento adquirido." (GASPARIN, 2012, p. 125). O professor ouve e considera o saber do aluno, promove a participação e a reflexão em sala de aula, a construção de conhecimentos e as habilidades sociais e cognitivas. "Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo apresentado recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido." (GASPARIN, 2012, p. 124).

O quinto e último passo é a Prática Final do Conteúdo. Professor e aluno caminharam juntamente nesse processo.

Professor e alunos modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade. Há, portanto, um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido [...] (GASPARIN, 2012, p. 139-140).

Nesse momento o aluno chega ao nível do professor com relação ao tema estudado. Para Saviani (2008, p. 58), "essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica." Nessa construção do conhecimento o professor entende que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Cada um é visto a partir das suas particularidades e especificidades. As dificuldades são vistas como desafios a serem superados juntamente com o aluno, não delegando a responsabilidade apenas a ele.

Conforme Gadotti (2007, p. 13), neste contexto de enorme disseminação de informações, o professor, além de mediar o conhecimento, é um problematizador. O aluno necessita construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para que isso aconteça, o professor precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e para o que fazer dos seus alunos. Deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador. “Daí o interesse em que os professores as submetam a uma crítica impiedosa à luz da prática que desenvolve.” (SAVIANI, 2008, p. 64).

É notável através dessas reflexões que esse modelo pedagógico propõe a revisão crítica da prática pedagógica objetivando contemplar as necessidades do aluno ao buscar uma aprendizagem que extrapole o ensino sistemático de conteúdos. Tudo isso denota novamente a necessidade de o professor ter claro a concepção de aprendizagem que orienta seu processo de ensino planejando, repensando e analisando as atividades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões tecidas neste trabalho são indicativas que a educação é fortemente influenciada pelo meio e contexto social em que esta inserida, e que as tendências pedagógicas têm um papel importante na caminhada da educação, sendo destacada com elas a importância do trabalho docente para às exigências da sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani, apresenta em seu bojo a necessidade de instrumentalizar os sujeitos históricos, capazes de intervir na sociedade vindo a transformá-la. Sendo que para isso somente a exposição de conteúdos não é suficiente, pois é necessária a formação crítica que os tornará capazes de interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses em sociedade superando uma visão de senso comum.

Enfim, nessa concepção, professor e aluno têm relação recíproca no processo educativo, sendo o aluno entendido como sujeito em pleno desenvolvimento com necessidades específicas. Dessa maneira o planejamento acontece de maneira transdisciplinar, envolvendo os conteúdos, metodologia, objetivos e avaliação. Assim posto, depois de considerados os passos propostos por Saviani, na prática social final professor e aluno serão capazes de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, podendo refletir sobre a prática pedagógica em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. Dermeval Saviani – uma trajetória de luta e compromisso com a educação transformadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 203-215, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9711/7098/>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Momentos Pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica**. Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira. Construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011a.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Jovani Kohl

Universidade do Oeste de Santa Catarina
jovanikohl@hotmail.com

Diego Gonçalves

Universidade do Oeste de Santa Catarina
diego.goncalves@unoesc.edu.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O presente estudo teve por objetivo verificar a percepção dos professores em relação a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A amostra foi composta por 16 professores de ambos os sexos, da rede pública de ensino do município de Xanxerê SC. A coleta de dados foi através de um questionário adaptado, composto por 13 questões, sendo elas questões abertas e fechadas. A análise dos dados foi mediante as respostas dos questionários. Foi possível analisar que muitos professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência. Concluiu-se que é necessário que os professores de Educação Física busquem qualificação para enfrentar os desafios no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, já que é uma realidade encontrada nas escolas.

Palavras-chave: Inclusão, deficiência, Educação Física.

INTRODUÇÃO

No Brasil a partir da década de 80 começou a ocorrer estudos sobre pessoas com deficiência e possíveis intervenções nos cursos de Educação Física, por meio de disciplinas específicas, como a Educação Física Especial e a Educação Física Adaptada. Essas disciplinas tinham como objetivo promover a inclusão de alunos que eram excluídos das atividades escolares por terem alguma deficiência.

O termo inclusão está associado com o atendimento educacional para garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, alcancem todo seu potencial em local escolar apropriado. O aluno com deficiência deve frequentar o sistema regular de ensino, se beneficiando com educação de qualidade, e reestruturação escolar para atendimento das suas necessidades educacionais.

A inclusão, tão almejada pelos deficientes, não pode significar algo a ser vivido no futuro, mas expressa uma necessidade urgente de ser trazida para o presente. Pois, como evidenciam claramente os autores Gaio e Rosa (2004, p. 172):

A pior deficiência é a deficiência da alienação, que leva os membros de uma sociedade que têm olhos, ouvidos, cérebros em perfeitas condições, enfim, corpos biologicamente perfeitos, a verem, a não ouvirem, a não entenderem e nem pensarem nas necessidades dos seres humanos. Estes que nascem ou se tornam diferentes em sua estrutura corporal, são igualmente capazes e gritam por liberdade moral e social.

A inclusão deve sempre prevalecer na escola, porém o professor deve adotar medidas para que os alunos entendam que jamais podem excluir alguém simplesmente porque o mesmo é deficiente. O aluno deve tratar essas pessoas em igualdade aos demais colegas. Os benefícios das práticas de inclusão social ou na diversidade cultural têm como intuito mostrar que o aprender juntos, ou seja, qualquer especialidade, modifica e molda os hábitos e auxilia a construção da autoestima da criança especial desde seus anos iniciais na escola ou na sociedade. “A inclusão escolar é pauta constante de discussão e estudos, mas a tarefa de incluir alunos com deficiência em nossas aulas, não basta por si só, é necessário fazer a integração e socialização.” (BRASIL, 1988).

Mas a maneira de como incluirmos esses alunos é um desafio e tanto. Muitos profissionais se sentem reprimidos diante dessas situações e muitas vezes por não saber como agir, acabam praticando a exclusão de alunos.

Partindo desses princípios, este estudo buscou identificar os conhecimentos do profissional de Educação Física em relação à Educação Física Adaptada, analisando suas opiniões em relação à sua competência na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Também foi verificado se o apoio técnico de outros profissionais (direção, coordenação, terapeutas e outros), auxiliam para uma Educação Física Inclusiva.

Pensando nesse pressuposto de investigar os desafios e as principais barreiras que esses profissionais enfrentam quando se deparam frente à alunos com deficiências em suas aulas, é que esse trabalho teve por finalidade: Verificar a percepção dos professores em relação a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

MATERIAIS E MÉTODOS

Nesse trabalho foi utilizado a pesquisa descritiva de cunho quali-quantitativo, haja visto a necessidade de verificar a percepção de professores em relação a inclusão de alunos com deficiência no âmbito escolar. “A pesquisa quali-quantitativa é o método que associa análise estatística à investigação dos significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema a ser estudado facilitando assim a interpretação dos dados obtidos.” (FIGUEIREDO, 2007, p. 95).

Para Polit e Hungler (1995, p. 277), a abordagem quanti-qualitativa é aquela que “permite a complementação entre palavras e números, as duas linguagens fundamentais da comunicação humana.”

A pesquisa descritiva segundo Gil (2008), descreve as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Ex.: pesquisa referente à idade, sexo, procedência, eleição etc.

A amostra foi composta por aproximadamente 16 professores de ambos os sexos, da rede pública de ensino, das escolas municipais de Xanxerê, SC. A seleção foi de forma intencional e voluntária.

O instrumento de coleta de dados foi através de um questionário utilizado em um estudo semelhante por Marcela Colasso Delara Mendes e adaptado pelos autores dessa pesquisa. É composto por 13 questões, sendo elas questões abertas e fechadas.

Primeiramente foi feito contato com a secretaria municipal de educação de Xanxerê-SC para saber a quantidade de professores de Educação Física das escolas municipais. Logo após visitei as escolas pedindo autorização para os diretores e em seguida para os professores, onde explicamos o objetivo da pesquisa. Foi entregue o termo

de consentimento de livre esclarecido, onde foi assinado, após os professores receberam o questionário, onde os mesmos tiveram um tempo de 30 minutos para responder e entregar ao pesquisador.

Os resultados obtidos nessa pesquisa serão repassados para a secretaria municipal de educação de Xanxerê SC e após para os professores participantes da pesquisa em forma de palestras e diálogos em grupo sobre o respectivo objetivo do projeto, abordando alguns aspectos que podem ser essenciais e de suma importância para construirmos uma escola cada vez mais inclusiva.

Os dados foram analisados mediante as respostas dos questionários aplicados para os professores e comparados com a literatura descrita nessa pesquisa. Foi usado também o programa Excel 2013 para construção dos gráficos.

DESENVOLVIMENTO

REFERENCIAL TEÓRICO

HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA

Inicialmente é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. Na era cristã, segundo Pessotti (1984), "o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido."

Podemos dizer que a fase de integração se fundamentava no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade. De acordo com Mendes (1995),

a defesa das possibilidades ilimitadas do indivíduo e a crença de que a educação poderia fazer uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas aparecem no movimento filosófico posterior à Revolução Francesa. Desse momento em diante o conceito de educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à educação das pessoas que apresentavam deficiência mental.

No início do século XIX, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos de idade, chamado Vitor, mais conhecido como o "Selvagem de Aveyron". Reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, ele estava certo de que a inteligência de seu aluno era educável, a partir de um diagnóstico de idiotia que havia recebido.

Campos e Martins (2008) também falam que "foi nesta fase da história que foram fundados asilos e hospitais onde os deficientes eram colocados unicamente com o intuito de retirar esses indivíduos do convívio social. Porém apenas recebiam alimentação e vestimentas sendo que nada mais era feito."

No início do século XIX, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos de idade, chamado Vitor, mais conhecido como o "Selvagem de Aveyron". Reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, ele estava certo de que a inteligência de seu aluno era educável, a partir de um diagnóstico de idiotia que havia recebido.

Segundo Dechichi et al. (2009), “após o período anteriormente descrito, ocorrerá a fase de institucionalização em meados dos séculos XVIII e XIX que pautava-se na segregação social do deficiente e em seu isolamento do convívio social sendo confinado para receber assistência em instituições específicas.”

Maria Montessori (1870-1956) foi outra importante educadora que contribuiu para a evolução da educação especial. Também influenciada por Itard, desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos. Suas técnicas para o ensino de deficientes mentais foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia.

A terceira fase conforme Miranda (2003) “já no final do século XIX e meados do século XX, é marcada pela expansão de escolas e classes especiais em escolas públicas com o intuito de oferecer uma educação à parte ao portador de deficiência.”

Para Campos e Martins (2008, p. 227) “Tem início então uma nova etapa conceptual de educação especial, onde o deficiente passa a receber tratamento educativo especializado e onde se implementam formas de escolarização especializadas e institucionalizadas.”

Dechichi et al. (2009) também falam que

por volta da década de 70, já no final do século XX, identifica-se a quarta fase a qual tratava-se de um movimento integracionista dos indivíduos com deficiência cuja meta era integrá-los em ambiente escolares junto aos demais alunos. É considerado como decorrente da conjunção do advento das guerras mundiais, da expansão dos direitos humanos e do avanço científico.

Como afirma Batalha (2009)

esse novo paradigma considera que o indivíduo portador de deficiência possui o direito a convivência social com os demais. No entanto, necessita de suporte e ajuda para que a modificação aconteça, se ajuste, pareça e se comporte como os demais membros da sociedade. Em outras palavras, o portador de deficiência deve ser preparado para o convívio na sociedade com as demais pessoas.

Seguindo a vertente das transformações conceituais e paradigmas relacionadas ao atendimento da pessoa deficiente, surge no final da década de 80 e aprimorando-se na década de 90 a quinta fase: a Inclusão Escolar.

Dechichi et al. (2009) explicam que “contradizendo ao paradigma da integração, que prega a adaptação do aluno às expectativas da escola, o objetivo fundamental desse novo modelo é não deixar que criança alguma seja excluída do sistema escolar garantindo a elas frequentar a sala de aula da escola comum.”

Nesse sentido, a escola deve adaptar suas condições para atender às particularidades de todo e qualquer aluno. Isso significa que é inadmissível segregar diversificando as formas de atendimento.

Desta forma, Glat e Fernandes (2005, p. 39) afirmam que “[...] a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo e segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.”

INCLUSÃO NAS ESCOLAS

A sociedade atual vem discutindo muito a respeito da Inclusão na comunidade escolar. As várias discussões são em torno das possibilidades e desafios para a concretização da Inclusão e é imprescindível que haja por parte da sociedade a concepção de que a verdadeira Inclusão deve, necessariamente, permitir o princípio da igualdade de direito.

Segundo Soler (2009) falar em inclusão é:

uma tarefa árdua e difícil, pois apesar de todos sentirmos que é chegado o momento da não-exclusão, da acolhida sincera, do afeto e do amor, as iniciativas ainda se mostram muito tímidas, uma vez que temos a percepção do que é preciso, mas não temos a ação. Muitas pessoas ainda enxergam o mundo pelos olhos da exclusão, sempre imaginando que não há espaço para todos e querendo o bastante para si, correndo sempre o risco de jogar contra o outro.

Segundo Sasaki (1997 apud CIDADE; FREITAS, 2002, p. 26):

A inclusão é um processo que exige transformações, pequenas e grandes nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais, com o objetivo de se alcançar uma sociedade que não só aceite e valorize as diferenças individuais humanas, por meio da compreensão e da cooperação.

Já para Mantoan (2003), apud Junqueira e Bacciotto (2004, p. 1), "A inclusão é a modificação da sociedade, sendo ela adaptada para receber as pessoas com deficiência." Nessa citação Mantoan nos quer impor da necessidade de mudança no meio escolar. Mas não basta somente a preparação do ambiente escolar para a inclusão dos alunos, é preciso também que a escola toda mude, ou seja, professores e todos que de uma forma ou outra fazem parte ou estão inseridos no âmbito escolar.

Na escola, "pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente." (CARVALHO, 1998, p. 170).

A educação inclusiva segundo Rodrigues (apud RIBEIRO; BAUMEL, 2003), não

deve ser tratada como uma abordagem tradicional onde era sinônimo de uniformização, mas numa abordagem de atenção a diversidade e a igualdade com respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais, desenvolvendo as potencialidades de cada aluno através de percursos individualizados de aprendizagem, respeitando as características e o ritmo de cada um.

Mittler (2003, p. 20) afirma sobre inclusão no ato de educar que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

Observamos aqui de acordo com o autor que esta tarefa é árdua e vai muito além da sala de aula, não dependendo somente do educador. O aprendizado inclusivo deve ser construído dia após dia com o auxílio e acompanhamento de todas as esferas sociais desde a família ao governo. Só se concretiza a ação da inclusão quando todos se unem e agarram juntos as ideias e as possibilidades existentes, o trabalho em grupo é que faz essa ação se desenvolver e evoluir.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

A expressão Educação Física Adaptada surgiu na década de 1950 e foi definida pela American Association for Health, Pshysical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), segundo tradução de Pedrinelli (1994 apud CHICON) como:

Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de educação física geral.

A Educação Física Adaptada “é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais.” (DUARTE; WERNER, 1995, p. 9).

Segundo Bueno e Resa (1995),

a Educação Física Adaptada para portadores de deficiência não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos.

Na escola, os educandos com deficiência leve e moderada podem participar de atividades dentro do programa de Educação Física, com algumas adaptações e cuidados. A realização de atividades com crianças, principalmente aquelas que envolvem jogos, devem ter um caráter lúdico e favorecer situações onde a criança aprende a lidar com seus fracassos e seus êxitos. “A variedade de atividades também prevê o esporte como um auxílio no aprimoramento da personalidade de pessoas portadoras de deficiência.” (BUENO; RESA, 1995).

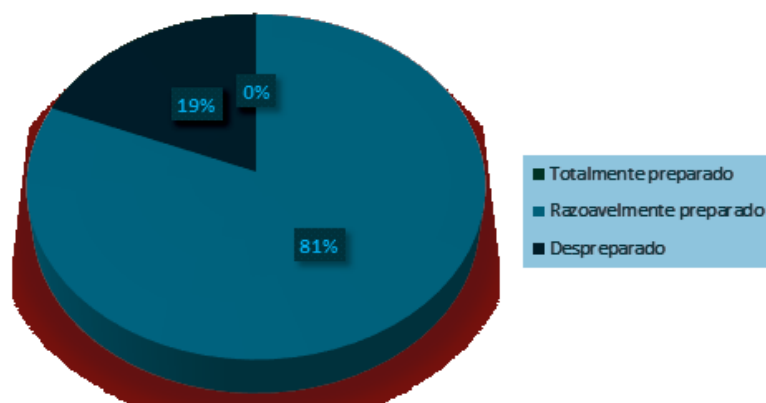
“Na literatura analisada a integração significa acima de tudo oferecer oportunidades iguais, apesar das diferenças, e oportunidades que significam basicamente ter acesso ao mundo físico sem barreira.” (AMARAL, 1994). Pensando em torno deste posicionamento, é que a Educação Física Adaptada tem fundamental importância na inclusão escolar.

RESULTADOS

Para que se tenha uma melhor compreensão do presente estudo, os resultados foram apresentados de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa.

O gráfico 01 apresenta os resultados em relação ao preparo dos professores para atender alunos com deficiência nas classes regulares de ensino da rede pública, dos 16 professores pesquisados, 13 disseram estarem razoavelmente preparado, 3 despreparado e nenhum deles totalmente preparado.

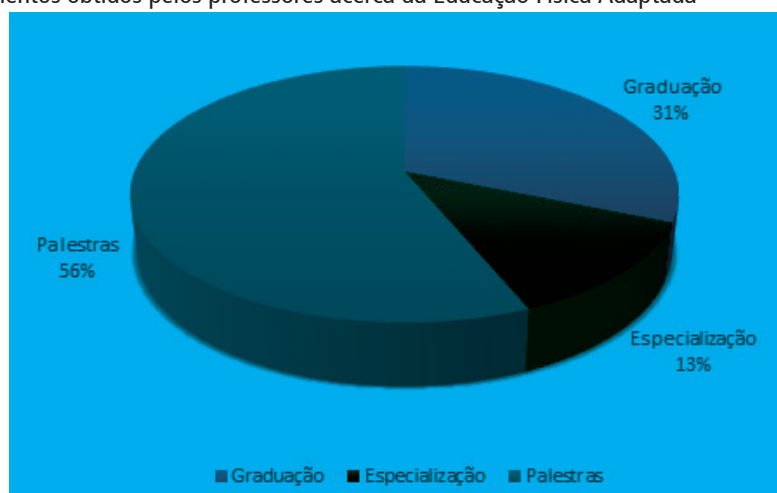
Gráfico 1 – Preparo dos professores de Educação Física para atender alunos com deficiências nas classes regulares de ensino



Fonte: os autores.

No que diz respeito aos conhecimentos obtidos acerca da Educação Física Adaptada, o gráfico 2 demonstra que 9 professores disseram apenas que obtiveram conhecimento somente através da graduação, 2 professores em especialização e 5 em palestras.

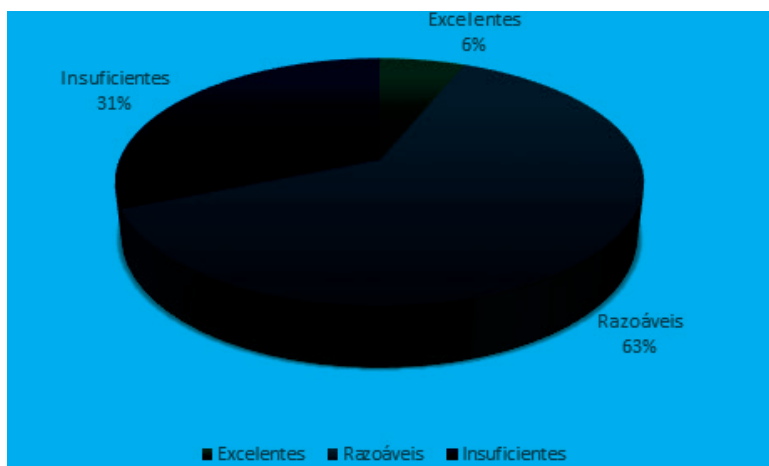
Gráfico 2 – Conhecimentos obtidos pelos professores acerca da Educação Física Adaptada



Fonte: os autores.

Em relação a esses conhecimentos obtidos, o gráfico 3 apresenta que, somente 1 dos professores disseram ser excelentes, 10 razoáveis e 5 insuficientes em relação aos conhecimentos obtidos acerca da Educação Física Adaptada.

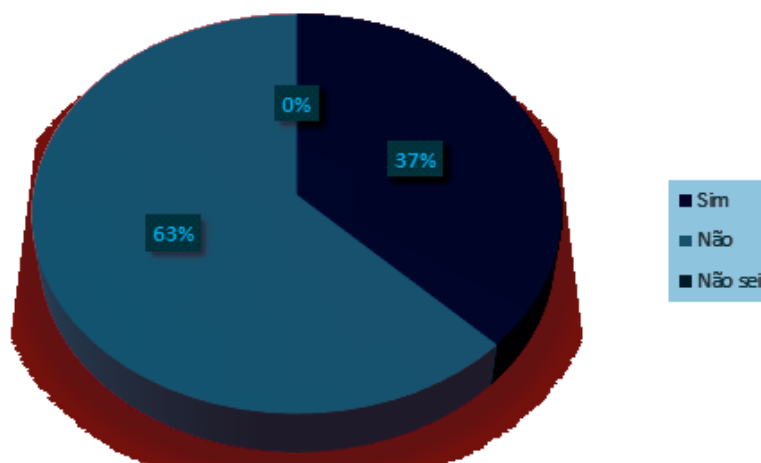
Gráfico 3 – Nível dos conhecimentos obtidos em relação à Educação Física Adaptada.



Fonte: os autores.

Em relação se os professores tiveram alguma orientação para trabalhar com alunos com deficiência na escola onde atuam, podemos analisar no gráfico 4, que 6 professores responderam sim e 10 professores responderam que não obtiveram orientação.

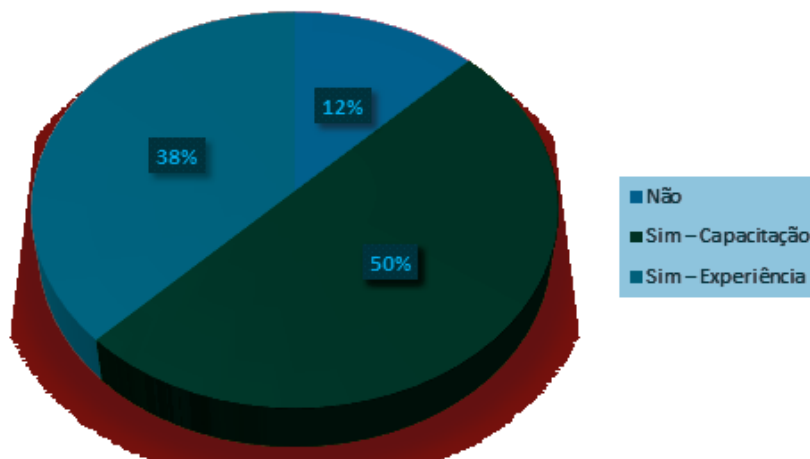
Gráfico 4 – Professores que receberam orientação para trabalhar com alunos com deficiência na escola onde atuam



Fonte: os autores.

Em relação se os professores participaram de algum programa de capacitação que esclarecesse sobre as deficiências ou teve experiência anterior com alunos com deficiência, no gráfico 5 vemos que 2 professores responderam que não participaram, 8 professores responderam que participaram de capacitação e 6 professores responderem que obtiveram experiência anteriormente.

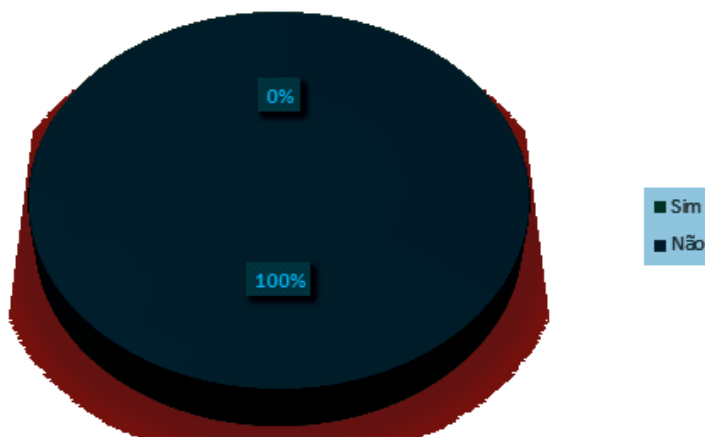
Gráfico 5 – Participação dos professores em programas de capacitação ou Experiências, em relação à alunos com deficiência



Fonte: os autores.

Em relação a presença dos alunos com deficiência, se os professores consideram um dificultador no processo de ensino aprendizagem dos demais alunos da classe regular, o Gráfico 6 demonstra que dos 16 professores questionados, todos disseram que a presença desses alunos não é um dificultador para os demais alunos presentes na classe.

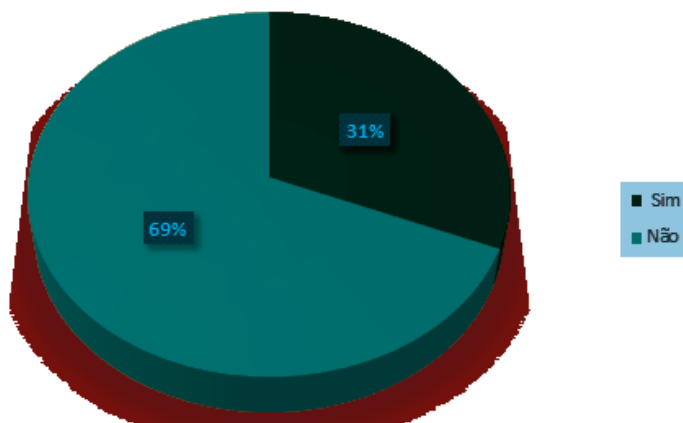
Gráfico 6 – Percepção dos professores em relação aos alunos com deficiência, se os mesmos são considerados como um dificultador para o aprendizado dos demais



Fonte: os autores.

No que se refere aos alunos com deficiências diferentes em uma mesma turma regular, o Gráfico 7 demonstra que 5 professores disseram ter alunos com deficiências variadas e 11 professores disseram não ter alunos com deficiências variadas.

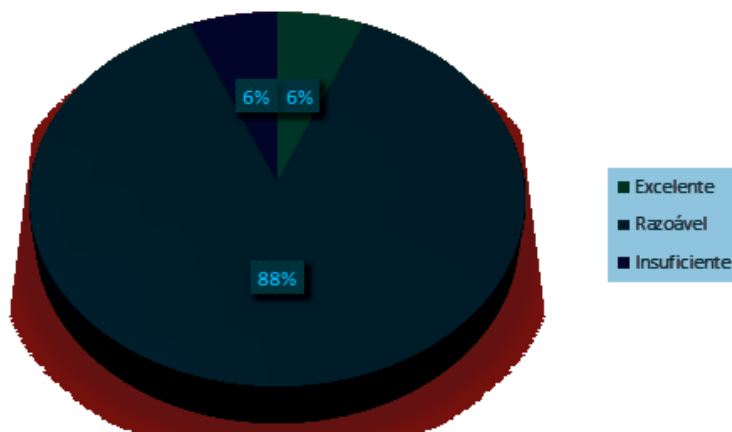
Gráfico 7 – Alunos com deficiências diferentes em uma mesma turma regular



Fonte: os autores.

No que se refere a importância do apoio técnico, seja ele da direção, coordenação, terapeutas e outros, para atender alunos com deficiência, o Gráfico 8 demonstra que 1 professor considera excelente, 14 consideram razoável e 1 considera insuficiente.

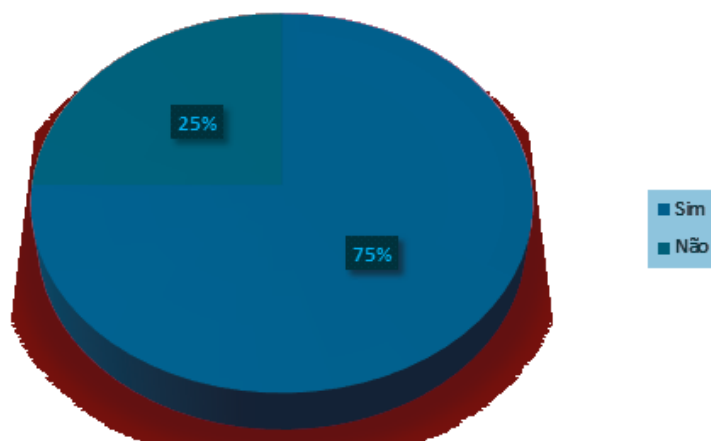
Gráfico 8 – Importância do apoio dos demais profissionais para atender alunos com deficiência



Fonte: os autores.

No que se refere a dificuldade que o Professor de Educação Física tem em atender esses alunos com deficiência, se deve a carência de métodos adequados, o Gráfico 9 demonstra que 12 professores responderam que Sim e 14 responderam que Não.

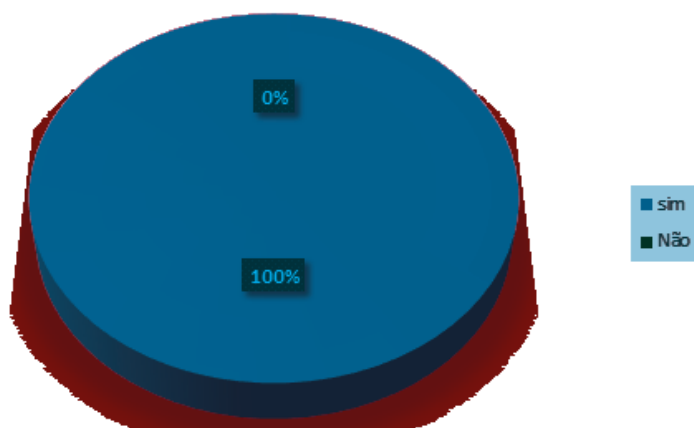
Gráfico 9 – dificuldades em ter métodos adequados para atender alunos com deficiência



Fonte: os autores.

No que diz respeito a opinião dos professores, em relação a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, auxilia na inclusão do mesmo na comunidade escolar, o Gráfico 10 demonstra que dos 16 professores questionados, todos afirmaram que sim.

Gráfico 10 – Percepção dos professores em relação a inclusão do aluno nas aulas de Educação Física, como processo de inclusão do mesmo na comunidade escolar



Fonte: os autores.

No que diz respeito às questões abertas, em relação ao entendimento dos professores em relação a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, os resultados foram semelhantes entre os professores questionados. A grande maioria dos professores descreveram a inclusão como o ato de incluir todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou limitações. De acordo com o Professor A: "Inclusão é a inserção de pessoas com necessidades especiais na sociedade, de forma digna, exercendo cidadania." (informação verbal). O professor B também relatou que: "a inclusão consiste em proporcionar que os alunos com e sem deficiência convivam e troquem experiências sabendo respeitar suas dificuldades e limitações." (informação verbal).

Quando os professores foram questionados em relação à que os mesmos priorizam nas aulas de Educação Física para incluir os alunos com deficiência, os resultados obtidos foram semelhantes. De acordo com o Professor A: "O compromisso é com a inclusão e a participação; e a premissa está em acreditar que qualquer pessoa pode praticar esportes dentro de suas potencialidades e limitações. Em alguns momentos será necessário alterar, adaptar, reduzir ou aumentar a complexidade das atividades." (informação verbal). O Professor B também, contribui relatando:

“Deve-se priorizar o que ele já consegue fazer, elogiar e incentivar. A socialização com os demais é fundamental, auxiliando no desempenho da atividade.” (informação verbal).

DISCUSSÃO

Em estudo realizado por Lopes e Valdés (2003) que investigou a formação de professores de Educação Física do ensino fundamental, que atuam com alunos deficientes auditivos na rede pública de Fortaleza, CE, concluiu que os professores entrevistados e observados apresentaram falta de preparo teórico metodológico, demonstrando a necessidade de uma capacitação complementar, o que está de acordo com o presente estudo, onde podemos notar uma semelhança diante dos resultados dessa pesquisa, conforme gráfico 1, que comprova que os professores não estão totalmente preparados para ministrar atividades adaptadas visando a inclusão escolar.

Nascimento et al. (2007) analisaram através de questionário aplicado a professores de Educação Física da rede pública e privada, a influência da formação profissional desses professores na educação inclusiva, e concluiu que a formação continuada é apontada como mais importante que a graduação no que se refere a intervenção profissional mais eficiente. Este estudo corrobora com a presente pesquisa, conforme gráfico 2, que constatou que a maioria dos entrevistados obteve seus conhecimentos acerca de Educação Física Adaptada somente durante a graduação.

Pacheco e Oliveira (2011) selecionaram escolas municipais da rede pública de Santana-AP que tem alunos com Síndrome de Down (SD) matriculados e frequentando o ensino regular, a fim de investigar através de entrevista as representações sociais que as professoras dessas crianças tem a respeito do seu desenvolvimento e aprendizagem. Concluíram que os alunos SD não tem recebido a estimulação necessária para o seu desenvolvimento, pois as professoras entrevistadas mantêm uma visão estigmatizada da deficiência, prendendo-se as dificuldades das crianças SD, privando-as de convivência e trocas sociais que possibilitariam o avanço no desenvolvimento e aprendizagem. Este estudo vem de encontro à pesquisa realizada, conforme gráfico 5, no que tange a necessidade de programas de capacitação do corpo docente das escolas, a fim de prover conhecimento aprofundado das deficiências. Podemos notar que são poucos os professores que buscam se aperfeiçoar no decorrer de sua caminhada no ambiente escolar, pois sabemos que essa é a realidade de nossas escolas, onde a inclusão prevalece a todo momento. Para que o aluno se beneficie de uma educação inclusiva e de qualidade, é preciso que o professor se especialize e se qualifique gradativamente.

Mendes et al. (2011) apresentam um breve relato histórico do “Projeto S.O.S. Inclusão”, realizado desde o ano de 2004 pela Universidade Federal de São Carlos, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de escolas inclusivas na rede regular pública de ensino. O programa segue um modelo de “consultoria colaborativa”, onde cada participante universitário acompanha durante o semestre letivo, de forma colaborativa, um professor do ensino regular que tem aluno com necessidades educacionais especiais (NEEs) em sua sala de aula. No ano de 2010, ao longo de sete anos do projeto, os resultados apresentados demonstram que o ambiente nas classes se tornou mais colaborativo, os professores sentem-se mais confiantes em atender crianças NEEs e as melhorias no ensino, que antes atendia as NEEs, tem beneficiado também os demais alunos. Este estudo corrobora com a presente pesquisa, conforme gráfico 6, pois demonstra que a maioria dos professores entrevistados não considera a presença de alunos NEEs como um fator que dificulta o processo de ensino-aprendizagem dos demais alunos. Cada profissional deve adotar metodologias de ensino que desenvolva a inclusão de todos, sendo que cada aluno deve se relacionar com o outro de uma forma que todos participem, sem levar em consideração as dificuldades em torno, para que a escola seja construída no princípio da igualdade social.

De acordo com estudo realizado por Papst et al. (2011) desenvolvido através de questionário com perguntas abertas que visava verificar o conhecimento e utilização de dicas de aprendizagem como estratégia cognitiva por

professores atuantes no ensino especial, constatou-se que, apesar de relataram fazer uso de dicas de aprendizagem, os professores pesquisados demonstraram falta de domínio da estratégia, uma vez que, não souberam descrever o seu uso. A presente pesquisa aponta que, para a maioria dos professores do ensino regular, a dificuldade do professor em atender alunos NEs se deve a carência de métodos adequados, conforme analisado no gráfico 9. Dessa maneira, pode-se inferir a necessidade desses profissionais, tanto do ensino especial como do ensino regular, em aprofundar o estudo de tais métodos.

CONCLUSÕES

De acordo com os resultados apresentados, verificou-se que os professores participantes desse estudo possuem pouco conhecimento em relação à Educação Física Adaptada. Alguns professores somente obtiveram conhecimento durante a graduação, e poucos professores procuraram se aperfeiçoar no decorrer de sua caminhada no âmbito escolar.

Foi possível analisar que a grande maioria se sente incapaz, ou seja, possui pouco conhecimento para incluir os alunos nas aulas, simplesmente pela falta de preparo tanto teórico, como prático. Todos os professores enfatizam a importância da inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física, mas os mesmos sentem-se despreparados por falta de formação específica.

Diante de todos os desafios citados pelos professores de Educação Física, frente à inclusão de alunos com deficiência, observamos que é necessário que os professores busquem se preparar para o processo de Inclusão desses alunos, já que é uma realidade encontrada nas escolas.

As secretarias de educação devem oportunizar os professores de Educação Física, oferecendo formação continuada, para que os mesmos possam ir se aperfeiçoando gradativamente no passar do tempo, obtendo conhecimento contínuo e assim estarem preparados e confiantes para incluir esses alunos com deficiência.

Para contribuir, sugere-se que esse estudo seja ampliado para um número maior de professores de Educação Física, a fim de que os resultados obtidos identifiquem as necessidades dos alunos com deficiência frente ao processo de ensino e aprendizagem

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, Senado, 05 out. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao/compilado.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

DENZI, Norman K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FIGUEREDO, Nébia. **Método e Metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo. Yendis, 2007.

GAIO, Roberta Meneghetti; Rosa, G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da Educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOPES, Aluísio Wagner de Araújo; VALDÉS, Maria Teresa Moreno. Formação de professores de Educação Física que atuam com alunos com necessidades educativas especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 195-210, jul./dez. 2003.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

NASCIMENTO, Karina Patrício, et al. A formação do professor de Educação Física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 53-58, jan./dez. 2007.

PACHECO, Wellem dos Santos; OLIVEIRA, Marinalva Silva. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down: representações sociais de mães e professoras. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 2-14, abr. 2011.

PAPST, Josiane Medina; YAMAGUCHI, Andréa Yoshie Silva; LADEWIG, Iverson. O uso de estratégias de aprendizagem no ensino especial. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2011.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos da Pesquisa em Enfermagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA VOZ DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Pottmeier

Universidade Federal de Santa Catarina
pottmeyer@gmail.com

Lais Oliva Donida

Universidade Federal de Santa Catarina
lais.donida@gmail.com

Caique Fernando Fistarol

Universidade Regional de Blumenau
cfersf@gmail.com

Financiamento: UNIEDU/FUMDES

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação Oral

Resumo

Este estudo busca compreender as práticas de leitura de estudantes inseridos no ensino fundamental de uma escola pública. A metodologia é quali-quantitativa permeada por um questionário semiestruturado aplicado a uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Os resultados apontam que alguns estudantes apresentaram dificuldade na leitura, o que implica afirmar que esta deve transcender a decodificação de palavras, ou seja, precisa constituir-se como um espaço de interação entre autor-leitor, professor-aluno, aluno-aluno. Conclui-se, que o processo de ensino e aprendizagem deve promover a mediação do conhecimento científico lançando olhar para a leitura de uma heterogeneidade de textos na escola, pois compreende-se que alfabetizar-se e letrar-se é um processo contínuo para além dessa instituição.

Palavras-chave: Educação Básica. Leitura. Práticas Sociais. Discentes.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para Perissé (2005, p. 62): "Somos oriundos das leituras que fizemos, das experiências que já vivemos, das pessoas com quem convivemos, dos meios em que nos movemos." Ao iniciarmos nossas discussões em torno da leitura, mencionamos este autor por concordarmos com suas palavras. Isso implica dizer que somos seres sociais, históricos e fazemos uso da linguagem para interagirmos com o Outro, por entendermos, que ela (a linguagem) é uma prática social. Ao concebermos a linguagem nesse viés enunciativo-discursivo (BAKHTIN, 2010[1979]), aceitamos que as leituras diversas que fizemos, seja no papel, na tela do computador, no semblante, nos gestos das

peças, nos permitem experimentar, trocar, aprender, reaprender a partir da convivência e, assim, nos “movemos”, nos constituímos enquanto sujeitos, enquanto leitores.

Isso tem se estendido para as instituições de ensino, uma vez que se permitiu que pessoas de diversas culturas, classes sociais, principalmente as populares, tivessem acesso ao ensino público, haja vista a democratização desses espaços e das políticas voltadas para a universalização da “Educação para Todos”. É nesse interim que percebemos a ruptura de uma cultura escolar, pedagógica e docente e a participação de outros sujeitos vivendo em meio a diversidade (pobres, negros, índios, surdos entre outros), já existente anteriormente, porém mais discutida agora.

Notamos esse movimento, ainda hoje, quando lançamos olhares para uma alfabetização mais eficaz, aquela que permite ao sujeito ser cidadão, ter dignidade a partir do acesso à cultura escrita. Assim, o Governo Federal vem investindo nos últimos anos em políticas públicas voltadas para o combate ao analfabetismo a partir de programas para a formação de professores da educação básica da escola pública com foco na Língua Portuguesa e na Matemática, a saber: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar I (2001) e Gestar II (2004), oferecido para professores dos anos finais do ensino fundamental (do sexto ano ao nono ano); Pró-letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação (2008), ofertado para professores dos anos iniciais do ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano) e; mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2016), direcionado para professores alfabetizadores compreendendo o primeiro ano ao terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental.

Ressaltamos, ainda, quanto à universalização da educação que o ensino de oito anos passou a ser obrigatório (do primário ao segundo grau) pela Lei nº 5.692/71; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 (séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio) e, ensino de nove anos obrigatório pela Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006). Isto corrobora com o que mencionam o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014-2015) e a atual Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), pois é preciso garantir a educação gratuita e de qualidade para todos, respeitando as diferenças, uma vez que a “aprendizagem é um processo singular e social que ocorre de diferentes formas.” (MORAES et al., 2013, p. 35).

Portanto, para que se sustente esse movimento que perpassa o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita significativamente mediado por práticas sociais, é preciso que o professor de Língua Portuguesa saiba de onde quer partir e aonde quer chegar. Neste sentido, a concepção de linguagem que subjaz a atividade humana, é histórica, social e ideológica (BAKHTIN, 2010[1979]). Ela (a linguagem) permite a organização do pensamento a partir da relação com o Outro, na e pela interação social, é um instrumento de mediação simbólica, portanto, é pela e na linguagem que o pensamento se reestrutura e se modifica (VYGOTSKI, 2014[1930]). Para Volóchinov (2013, p. 143), é “condição necessária para a organização do trabalho humano” e o desenvolvimento social nas relações intersubjetivas: entre *eu-para-mim*, *eu-para-o outro*, *eu-para-mim*. Isso implica dizer que o lugar teórico-epistemológico de trabalho do educador de Língua Portuguesa não permite partir das normas gramaticais, pois estas não podem ser o foco do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, estas também não são colocadas a segundo plano, pois são importantes *na* e *para* a interação social na relação com o Outro, por intermediarem as relações e estarem sempre inseridas nas esferas da atividade humana, em que o texto é meio de compreensão dos fenômenos sociais que o perpassam.

O sujeito, a partir dessa epistemologia, é inacabado, assim como a língua, que está sempre se fazendo e refazendo, portanto, está em um processo contínuo de constituição a partir da interação social (alteridade). É nessa relação entre um *eu* e um *tu* que concebemos o sujeito como interlocutor a partir dos enunciados (leitor, ouvinte) (BAKHTIN, 2010[1979]; VYGOTSKI, 2014[1930]).

Bakhtin (2010[1979]) ressalta que os enunciados se constituem em utilizações únicas da língua, acontecimentos concretos e singulares da comunicação, os quais ocorrem sempre em determinadas esferas da atividade humana e, por isso, refletem os aspectos sociais, históricos e ideológicos da situação específica em que são realizados. Em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2010[1979], p. 272), por exemplo, afirma que o enunciado é um “elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, isto é, nunca é o primeiro, sempre está em relação com discursos anteriores aos quais responde, dialoga, problematiza, contrapõe-se. Além disso, também não é o último – por endereçar-se a alguém, espera-se desse alguém uma atitude responsiva ativa – uma concordância, discordância, uma ação etc.

É a partir do trabalho com as leituras que os estudantes fazem, neste caso, pontualmente, os sujeitos inseridos numa turma de 4º ano do ensino fundamental, que precisamos compreender o ensino num escopo mais amplo, considerando as circunstâncias e as diferentes interações que se estabelecem em cada caso, com cada sujeito, em cada contexto de sala de aula, ou seja, o individual e o social (BAKHTIN, 2010[1979]; VYGOTSKI, 2014[1934]).

Ressaltamos que é importante partir do sujeito (especificidade axiológica), não para reificá-lo, mas sim, para que ele reflita de modo a produzir um estranhamento que possibilite operar sobre a sua condição. O que implica dizer que, é preciso que consideremos enquanto professores de Língua Portuguesa, o conhecimento que esses estudantes já trazem de sua vida cotidiana, os saberes empíricos (práticas sociais) de leitura e escrita para o contexto escolar e como podemos ampliar esse repertório linguístico-cultural, permitindo que o estudante retorne esse conhecimento às suas práticas sociais.

Consideramos a linguagem como prática social, interação, “co-construção” de conhecimento, transformação social, um processo crítico-reflexivo entre professor e aluno na e fora da sala de aula. Isto só é possível, quando o professor de Língua Portuguesa aceita a língua do aluno como multifacetada e, atenta-se para os limites/possibilidades dos recursos linguísticos que este aluno traz consigo para a instituições de ensino, o que Vygotski (2014[1934]) vai chamar de conceitos cotidianos, Volóchinov (2013) ideologia cotidiana e Bakhtin (2010[1979]) por gêneros primários (mundo da vida).

Assim, Bourdieu (2012) reifica que a escola não pode ser reprodutora de práticas de leitura e escrita que sejam fruto de uma cultura dominante. A escola, por muito tempo, restringiu e desconsiderou práticas sociais que eram vivenciadas pelas classificações sociais menos privilegiadas, fazendo com que o capital cultural que os estudantes detinham, assim como o capital econômico, simbólico e social, fossem determinantes de seu sucesso ou fracasso escolar.

Esse autor nos impõe uma importante reflexão, uma vez que as práticas de leitura e escrita na sociedade modificam-se, ainda mais nesse momento de expansão no acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC: se as elites preocupam-se com práticas de leitura que sustentem de alguma forma o distanciamento com àqueles advindos de outros segmentos sociais, a escola tenderia a legitimar essas leituras: literatura, determinados autores com renome ou com estilo de escrita complexa, de estética, leituras de romances, de livros técnico-científicos, etc.

A grande problemática que as instituições de educação enfrentam, portanto, é rever sua posição enquanto reprodutoras desses conhecimentos legítimos ou legitimados e olhar para aquelas práticas sociais de leitura e escrita que advém dos usos reais da linguagem na sociedade, observando suas modificações, aproximando-se dos estudantes e das famílias, tornando seus ensinamentos e o conhecimento significativo para os alunos. O uso de redes sociais ampliou as possibilidades de leituras, bem como o acesso a diferentes materiais escritos.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é compreender as práticas de leitura de estudantes inseridos no 4º do ensino fundamental de uma escola pública. A presente investigação se justifica a partir das mudanças no atual cenário educacional quanto ao incentivo à leitura, pontualmente à erradicação do analfabetismo na Educação

Básica. Deste modo, levantam-se algumas questões: a) o que os estudantes inseridos no 4º ano leem?; b) eles apresentam dificuldade para ler? c) em que espaços realizam estas leituras? d) a família costuma ler com eles? e) como estes têm acesso à leitura?

CONTORNOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de abordagem qualiquantitativa. O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado piloto, constituído por 10 questões que tratam da leitura. Este questionário foi aplicado no dia 03 de novembro de 2016 a 31 estudantes de uma turma de 4º ano do ensino fundamental do turno vespertino de uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Blumenau, SC.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao seguirmos a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 2010[1979]), entendemos a leitura como interação. Bakhtin (2010[1979]) discute a noção de ideologia dominante e a ideologia do cotidiano, daquilo que reflete em nós, mas que também refratamos. Não se pode retirar o lugar de agência do sujeito como produtor da realidade a partir do uso que este faz com/da/sobre a linguagem, a palavra, que não é neutra, que carrega valores, sentidos da relação dialógica com outros sujeitos de determinadas esferas da atividade humana.

Corroborando com essa ideia, Freire (1987 apud LEITE, 2015, p. 31), ao afirmar “que a educação não é neutra”. Logo, a escola precisa e deve se posicionar frente às desigualdades sociais, buscando combatê-las conjuntamente com a comunidade escolar, com os movimentos sociais numa visão que contemple os direitos de todos à educação de qualidade numa sociedade mais justa e fraterna. De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 41-42):

A escola é, portanto, o espaço social justificado pelo processo de mediação (VYGOSTKY, 2007), ou seja, é nela que se reúnem sujeitos que interagem uns com os outros em favor da elaboração conceitual progressivamente mais complexa, que os leva a pensar diferente, porque deslocam suas representações de mundo. Dessa forma, desenvolver o ato criador, o pensamento teórico, é (ou deveria ser) objetivo que move os sujeitos para a escola e marca a sua especificidade, sendo ela o espaço social da institucionalização do desejo de aprender.

Ainda, cunhada pelas palavras de Foucault (1994, p. 10) “a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não a limitar à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais.” É preciso que essa instituição passe a repensar suas práticas pedagógicas e a valorizar mais as leituras de vida que os alunos também trazem para esse ambiente: da fome, da desigualdade social entre outras.

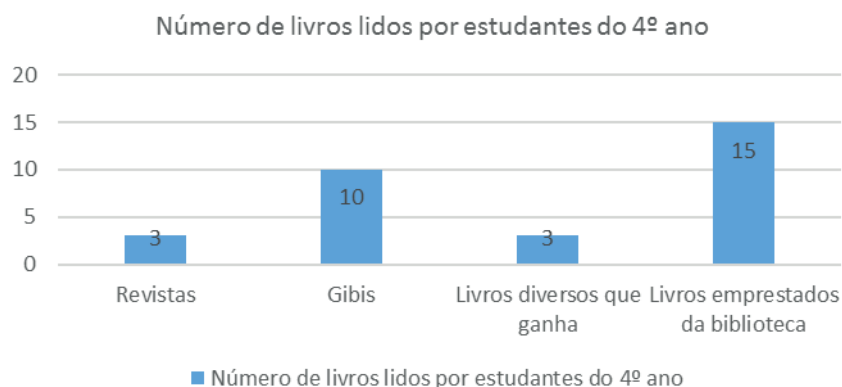
Para a análise e discussão dos dados o *corpus* desta investigação foi constituído por 31 estudantes, sendo 16 meninos e 15 meninas que frequentam o 4º ano do ensino fundamental no período vespertino de uma escola pública localizada no Vale do Itajaí/SC. A classe/turma é composta por 17 estudantes que têm 10 anos, seguida de 10 estudantes com 9 anos e; 4 com 11 anos de idade. Além disso, observamos que 25 estudantes são de Blumenau/SC, seguidos de 2 de São Paulo/SP, 1 de Curitiba/SC, 1 de Canavieira/BA, 1 de Gaúcha/PR e, 1 de Rio do Sul/SC.

Destes 31 estudantes, 7 responderam ter repetido de ano: 5 estudantes repetiram o 3º ano, 1 estudante o 4º ano e, 1 estudante o 2º ano. Para Bourdieu (2012), espera-se que o “bom aluno” domine àquelas práticas de

leitura e escrita exigidas pela escola, que não possuam dificuldades, que não reprovem, que tenham determinadas posturas perante os professores, os colegas e as atividades escolares propostas.

Quanto às práticas de leitura, 28 estudantes se dizem leitores e 3 afirmam não ter a prática leitora. Considerando que a maior parte desses estudantes realizam algum tipo de leitura, questionamos: o que os estudantes inseridos no 4º ano leem?

Gráfico 1 – O que estudantes do 4º ano leem?



Fonte: os autores.

O Gráfico 1 sinaliza que 15 estudantes leem livros emprestados da biblioteca da escola, a qual se inserem/frequentam. Isto ocorre, pois, uma vez por semana a professora regente leva essa classe/turma para a visitação na biblioteca da escola. Sobre aquele espaço, observamos que há muitos exemplares de interesse dessas crianças como “Diário de um Banana”, “Meu diário secreto”, “Querido diário otário”, “Zac Power”, “A princesa e o unicórnio”, livros de *minecraft* entre outras obras.

Além disso, 18 estudantes mencionaram realizar suas leituras “de vez em quando/às vezes” e 13 responderam que “sempre” leem. Vejamos os enunciados de 4 sujeitos:

Eu leio livros. Eu leio quase todos os dias. (Estudante 1, 2016).

Eu leio gibi, eu leio uma vez por semana. (Estudante 2, 2016).

Eu leio livrinhos da biblioteca. Eu leio diariamente. (Estudante 3, 2016).

Eu leio livro e revista de carro. Só de vez em quando. (Estudante 4, 2016) (informações verbais).

É importante salientar que os alunos também são influenciados por concepções sobre o que é ler e o que é leitura. Por exemplo, muitas práticas cotidianas como escrever bilhetes, listas de compras, anotações pessoais podem passar despercebidas como práticas de escrita. O mesmo vale para a leitura: ler placas, *outdoors*, mensagens no celular/redes sociais, ler a lista de compras de supermercado, receitas, manual de jogos, o nome do ônibus, um cartaz, podem não ser vistas como leitura. Isso ocorre uma vez que já se está enraizada a concepção de que a leitura é somente aquela legitimada ou legítima: leitura de literatura, de livros paradidáticos, de romances, de poesias.

Para Buckingham (2007) os textos produzidos para o público infantil se apresentam como uma preocupação com a criança que até o século XII era compreendida como um adulto, se vestia, se comportava como tal. Neste sentido, quanto aos textos lidos por elas, as crianças,

há também fortes motivações pedagógicas: esses textos se caracterizam muitas vezes pela tentativa de educar, de dar lições de moral ou “imagens positivas”, e assim fornecer modelos de comportamento vistos como socialmente desejáveis. Os produtores culturais, os planejadores e

os legisladores nesse campo estão preocupados, assim, não apenas em proteger as crianças de danos, mas também em lhes “fazer bem”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 27).

O livro, por exemplo, “indicava autoridade, uma autoridade que decorria, até na esfera política, do saber que ele carregava.” (CHARTIER, 1999, p. 84). Isso implica afirmar que o livro como representação do poder, da legitimação do saber só era acessível a um número restrito de leitores, o clero e a burguesia. A democratização/universalização da leitura, aceitando assim, vários outros textos, como sinalizam os estudantes aqui pesquisados (gibis, revistas), passaram a circular entre as classes sociais menos favorecidas como operários das grandes fábricas. Portanto, essas práticas sociais de leitura passam a ser legitimadas, uma vez que o leitor passa também a imprimir seus gestos de interpretação, suas compreensões num dado tempo e espaço. Por outro lado,

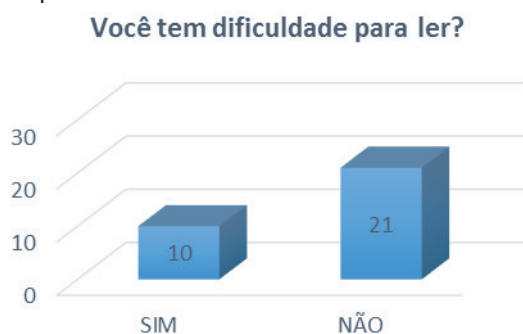
Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor: Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetivos lidos e as razões de ler. (CHARTIER, 1999, p. 77).

Neste caso, nos chama atenção que por se tratarem de crianças inscritas na era das Tecnologias de Comunicação e Informação - TIC, elas não mencionam a leitura em *e-books* ou em redes sociais, haja vista que é uma prática leitora comum em estudantes nessa faixa etária lerem em suportes digitais. O que pode estar implicado aí é que talvez nos discursos que permeiam essas crianças, estas não considerem que esse tipo de leitura seja de fato uma leitura válida/legitimada no espaço escolar e no ambiente familiar.

Assim, se por um lado, as crianças leem “livros, livrinhos da biblioteca”, é porque também se encontra a necessidade de permitir a elas o acesso à cultura escrita a partir das obras disponíveis na biblioteca da escola: livros, revistas, gibis. Isso ocorre porque nem todas as famílias possuem acesso a livros ou capital econômico para investir na compra de materiais de leitura. Portanto, é também através da escola que se possibilita a inserção dessas crianças no mundo letrado a partir do contato com vários gêneros discursivos (gibis, revistas, romances, livros de literatura).

Por outro lado, nos instiga saber se esses estudantes têm fluência ou apresentam dificuldade para ler os textos que *a priori* afirmam escolher para sua leitura, conforme apresenta o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Os estudantes têm dificuldade para ler?



Fonte: os autores.

Quantos às dificuldades para ler os livros, gibis e revistas, os 10 estudantes mencionaram que: 6 não entendem as sílabas e 4 ainda se confundem com as palavras. “Sim. Tem algumas palavras que eu confundo.” (Estudante 5), “Sim. As sílabas que são difíceis.” (Estudante 6), “Sim. Porque tem sílabas que eu não entendo.” (Estudante 7) (informações verbais).

O que pode estar implicado nas falas desses sujeitos é quanto ao processo de alfabetização. Apesar de estarem inscritos em uma classe/turma de 4º ano, possam apresentar dificuldades quanto à escrita de algumas palavras e, por este motivo, acabam mencionando a dificuldade para ler. Desse modo, esses sujeitos decodificam, interpretam ou compreendem os textos que leem?

Neste caso, entendemos que esses estudantes, ainda podem ter leituras voltadas para a decodificação das palavras, por sinalizarem que ainda *“confundem ou não entendem algumas sílabas”*. Ou seja, a escola ainda reproduz a partir dos discursos desses estudantes para uma leitura *“do início da segunda metade do século XX”*, portanto, uma leitura *“simplista”* como diria Rojo (2009, p. 75). Desse modo, as práticas de leitura ensinadas nesta instituição tomam o texto a partir do grafema (escrita) voltando-se para o processo de alfabetização.

Consideramos que *“o ensino da leitura deve procurar desenvolver competências, habilidades e estratégias de compreensão, interpretação e produção de textos, mas também desenvolver atitudes, formas de expressão e de relacionamento”* (SILVA, 2009, p. 40). O que nos leva a entender que a leitura se dá para além do código escrito e, sim como um processo de interação entre leitor e autor, ler é produzir sentidos das leituras diversas que os sujeitos fazem seja em casa, na escola. Além disso, os estudantes mencionaram que os espaços em que mais realizam suas leituras são em casa, sendo o quarto, o cômodo preferencial, conforme destacado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Espaços/lugares que os estudantes costumam ler?



Fonte: os autores.

“Eu costumo ler na varanda da minha casa. Porque lá eu ouço o canto dos passarinhos.” (Estudante 8). *“Eu costumo ler no quarto. Porque é silencioso e aconchegante.”* (Estudante 9). *“Eu costumo ler na sala. Porque tem mais silêncio.”* (Estudante 10) (informações verbais).

Sobre os espaços que esses sujeitos realizam suas leituras apresentam-se como rupturas quanto às formas e lugares para a prática da leitura, seja em casa, na escola, na rua. Isso implica dizer que esses estudantes costumam ler em casa por terem essa liberdade para escolher onde querem ler e o que querem ler e por ser um ambiente *“silencioso e aconchegante”*. Isso também pode significar uma forma de as famílias incentivarem os filhos a estudarem: dando-lhes mais tempo para ler, planejando um tempo para essa atividade.

Tendo em vista essas mudanças nas formas e espaços para leitura, a família costuma a ler com seus filhos em pleno século XXI?

Gráfico 4 – A família costuma ler com seus filhos?

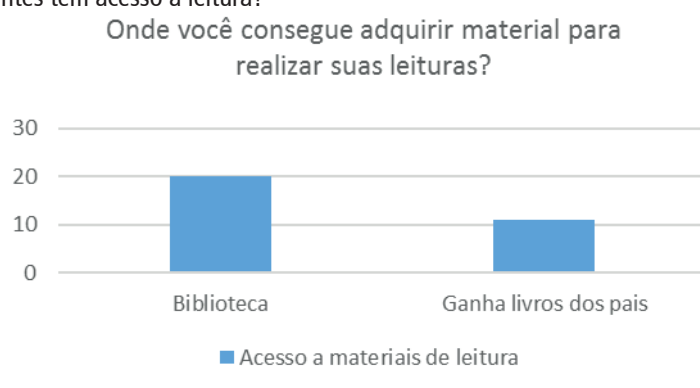


Fonte: os autores.

“Sim, no final do dia. Porque meu pai me ajuda na tarefa.” (Estudante 11) “Às vezes, nas nossas reuniões de família e em nossos estudos.” (Estudante 12). “Não. Porque [o pai ou a mãe] não gosta de ler.” (Estudante 13) (informações verbais).

Na atualidade é notável a atribuição de atividades diárias que as pessoas do século XXI vivem. Desta forma, consideramos que o trabalho fora, as responsabilidades com a casa têm feito com que pais tenham tido menos tempo para dedicarem a seus/suas filhos/filhas quanto à leitura. Conforme ressaltam 15 estudantes, os pais não têm o hábito da leitura com eles em casa. Os 10 sujeitos que afirmaram haver essa prática, destacam que isso ocorre “no final do dia”, pois acreditamos que esses pais devam trabalhar o dia todo fora de casa, havendo apenas este tempo para dedicarem-se a leitura com seus/suas filhos/filhas.

Gráfico 5 – Como os estudantes têm acesso à leitura?



Fonte: os autores.

“Na biblioteca. Porque eu gosto de ler.” (Estudante 14). “A minha família compra para mim. Porque eu gosto de ler.” (Estudante 15). “Eu compro os livros. Porque eu gosto de escolher os meus livros.” (Estudante 16) (informações verbais).

Conforme apontam os sujeitos, o acesso à leitura é possível para 20 estudantes, pois a biblioteca da escola lhes oferece isso. Onze estudantes conseguem livros, revistas, porque os pais têm condições para comprar o acervo. A biblioteca da escola possui um acervo atualizado distribuído em prateleiras. Os alunos trocam livros, revistas, gibis semanalmente com a presença da professora-regente. As leituras são de livre escolha dos estudantes, porém a bibliotecária separa livros indicados para a faixa etária dessas crianças.

“Gostar de ler” também é uma fala recorrente e nos permite afirmar que a escola tem possibilitado a maior parte dos estudantes dessa turma esse acesso à leitura de livros, revistas, gibis que têm instigado, agrado esse público infantil. Tem havido neste sentido, uma universalização à leitura na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou compreender as práticas de leitura de estudantes inseridos no 4º do ensino fundamental de uma escola pública. A partir de alguns questionamentos, os estudantes sinalizaram em seus discursos quanto às práticas de leitura realizadas por eles.

Consideramos que o ato de ler é importante quando se leva em conta o contexto em que os leitores estão inseridos, ou seja, de onde eles falam, para quem eles falam? Assim, a leitura não pode ser concebida como decodificação, mas precisa ir além, ou seja, deve ser um espaço de interação, de diálogo, de luta de vozes entre autor e leitor e vice-versa. Isso é possível quando os sujeitos aqui pesquisados evocam ler livros da biblioteca, gibis e revistas. Apesar de alguns destes estudantes apresentarem alguma dificuldade na leitura, consideramos ser um processo normal, porque alfabetizar-se e letrar-se é um processo contínuo para além da escola.

Para Geraldi (2011, p. 7) o foco do ensino de Língua Portuguesa não deve ser no texto, mas esteja voltado para o ensino das práticas “aberto a aprendizagens, sem definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula”. Assim, realizar a leitura de um texto, produzir um texto sobre determinado tema/assunto não pode ser um processo de fazer para a escola, para o professor, mas como algo que se tem a dizer a alguém sobre o que se lê/escreve. Portanto, nesse processo de produção de sentidos, da mediação desse conhecimento científico deve ocorrer com propósito de ler e escrever um texto *na* escola e não *para* a escola.

Além disso, a leitura tem tomado outros espaços mais restritos/reservados como apontaram esses estudantes, a casa deles, porque podem fazer uma leitura com mais tranquilidade, pois teriam mais liberdade para ler seus livros, revistas, gibis. Por outro lado, sendo a casa o lugar que costumam ler, a família não tem acompanhado ou estado presente nestas leituras, muitas vezes, em decorrência do trabalho dos pais/responsáveis dessas crianças. Quando podem realizar essas leituras juntamente com seus/suas filhos/filhas, esta tem se dado no período noturno antes das crianças dormirem.

Portanto, para fazer sentido esse processo de leitura para o aluno é preciso dar a ele condições que possa avançar o que ainda não avançou com a mediação de alguém mais experiente, neste caso, a professora. É a partir da mediação entre professor-aluno, aluno-aluno que o estudante vai internalizar outros discursos e tomar consciência dos signos que aprendeu, individual e socialmente, refletir sobre a própria língua.

Logo, é primordial que se apresente ao estudante e ele apresente também ao professor, vários textos dos quais faz uso em dadas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2010[1979]) numa relação de troca, daquilo que é vivido, aprendido. Entendemos assim, que essa é a relação com a cultura na história perpassada pela linguagem: sempre está sendo potencializada, inacabada, tensionada, nunca é finalizada (BAKHTIN, 2010[1979]; VYGOTSKI, 2014[1930]).

O lugar do ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, está, portanto, no lugar indefinido, não pré-estabelecido e, sim, no contínuo, no que se vive no presente atravessado pelo que se viveu no passado, portanto, pelas leituras já realizadas em outros espaços e tempos e mediadas na relação entre o pensamento e a palavra. Não quer dizer que não se retome essas mesmas leituras em outros lugares e tempos diferentes. O que está em jogo aqui é pensar na cultura e na história que atravessa o sujeito ao longo do seu processo formativo e a diversidade de outras vivências culturais e sociais que ele terá acesso, seja a partir da leitura, da oralidade, da escrita. Quando o leitor/

escritor não reflete, não se envolve, não transcende ao texto, ele acaba não se transformando, não se apropriando daquela linguagem e não produz sentidos daquilo que leu.

Haja vista a propagação de livros nas escolas, o acesso a esse material tornou-se mais próximo de estudantes de escolas públicas pela democratização e o incentivo à leitura. Por fim, consideramos que aprendizagem como um processo circular interativo uma vez que o pensamento se realiza na linguagem, na relação com o Outro. Na perspectiva histórico-cultural não comporta um saber único, correto. Aqui se trata de pensar no Outro e como posso constituir-me nessa relação não vivida antes com o Outro. Na linguagem, constituir-se a partir do dizer do Outro e daquilo que compreendo e reformulo, do uso e reuso, de uma mobilização sempre se fazendo e refazendo a partir de um tensionamento entre o corpo e a cultura e daí a mudança em relação com o Outro. Portanto, quanto mais compartilho com o Outro, mais eu opero. O aluno me ensina, e eu ensino o aluno. Quanto mais eu estreito minha relação com o aluno, mais me aproximo dele. Quanto mais intersubjetividade houver, mais me aproximo dessa situação e, assim, o aluno leva o aprendido na escola para fora dela, para suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovic. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010[1979].
- BOURDIEU, Pierre Félix. **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução Gilka Giradello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. 5. reimp. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1994.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza**. Curso de Especialização em Educação Pobreza e Desigualdade Social. Módulo III. Brasília-DF: MEC, 2015.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et al. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da leitura**. São Paulo: Manole, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. [S. l.]: [S.n], 2014.

SILVA, Salvelina da. **Metodologia de Ensino da Literatura**. Centro Universitário Leonardo da Vinci, Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro&João, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Escogidas II: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología**. Madrid: Machado Libros, 2014[1934].

PROCESSO FORMATIVO E PRÁTICA DOCENTE: *HABITUS* E *CAPITAL CULTURAL* EM QUESTÃO

Grasiela P. de Castilhos¹
Universidade Estadual do Paraná
grasicastilhos@hotmail.com

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O objetivo do trabalho foi compreender por quais meios o Pibid contribui na reestruturação do *habitus* docente e na ampliação do *capital cultural* das professoras supervisoras participantes do PIBID, por entender que tais elementos fazem parte do programa, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento da profissão docente. Os dados foram coletados por meio das vivências, reuniões, e outros momentos de convívio da autora, como coordenadora do programa no curso de Pedagogia da Unespar. A análise dos dados foi subsidiada pelos estudos de Pierre Bourdieu e apontou que essa nova cultura educacional, que se pretende alcançar com o programa de iniciação à docência, pode tecer a reconstrução do *habitus* docente e ampliação do *capital cultural* das supervisoras do PIBID, ambos elementos em constante adaptação aos estímulos do mundo social.

Palavras-chave: *Habitus* docente. Capital cultural. Bourdieu. PIBID.

INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisar a formação docente no âmbito PIBID se deve em função de que é um programa que vem se inserindo no contexto nacional, nesses últimos anos. O programa apresenta como principais objetivos encurtar a distância existente entre Educação Básica e Instituições de Ensino Superior e, conseqüentemente, trabalhar a dicotomia existente entre teoria e prática, promover a valorização do magistério e trabalhar com a vertente dos egressos dos cursos de licenciatura, que, a partir do programa, retornam às Instituições de Ensino Superior.

Constata-se que o mundo contemporâneo tem trazido enormes questionamentos quanto à formação dos profissionais de educação, sendo consenso entre diversos autores, como Tardif (2002), Pimenta (2000), Imbernón (2010), que a docência exige formação e competências específicas, que estão além de possuir um diploma. As

¹ Atualmente é professora colaboradora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória/PR. Cursa Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, Bacharelado em Nutrição pela Unidade de Ensino Superior do Vale do Iguaçu, Pós-Graduação em Didática e Docência do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores e valorização docente, bem como temáticas relativas à educação.

instituições de formação docente não têm conseguido atender às exigências adequadas à atual realidade da educação brasileira, pois priorizam teoria em detrimento da prática.

As novas demandas tornam imprescindível a revisão dos paradigmas de formação dos profissionais docentes, tendo como pressupostos estimular e promover ações que fortaleçam processos de mudança no interior das instituições formadoras. Nesse contexto, proporcionar conhecimentos práticos durante o processo formativo, vem-se tornando cada vez mais presente nas instituições formadoras, e colocado como uma via de formação significativa.

Considera-se, então, que a proposta do PIBID corrobora com um processo formativo, voltado especialmente à prática pedagógica dos professores, tornando-se algo essencial no aperfeiçoamento da profissão docente. Nessa direção, o objetivo do presente artigo é apontar para possíveis contribuições do pensamento sociológico de Pierre Bourdieu para análises envolvendo os impactos do PIBID, sobretudo, no que se refere à formação dos professores da Educação Básica que atuam como supervisores do referido programa.

PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação de professores vem sendo discutida ininterruptamente, tanto em âmbito nacional quanto internacional, e, ao realizarmos uma revisão na literatura sobre esta temática, percebe-se claramente que os aspectos relativos à prática docente têm ganhado mais enfoque, principalmente pelo fato dela ser considerada como uma oportunidade de reflexão sobre as atividades pedagógicas e sobre a construção de saberes docentes necessários a essa prática.

No século XXI, parece necessário que toda instituição educativa, desde a que se encarrega das etapas iniciais até a universidade, bem como toda instituição responsável pela formação inicial/permanente, mude radicalmente de modo a apropriarem-se das mudanças da contemporaneidade.

Nessa mesma direção, a profissão docente também carece de mudanças, tendo em vista as indicações de Imbernón (2010, p. 7) ao afirmar que “a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática, plural, participativa, solidária, integradora.” Conseqüentemente, se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente.

As instituições formadoras de profissionais docentes se encontram em um momento importante de reflexões a respeito das constantes e recentes transformações no mundo de trabalho e, mais especificamente, na área em que o conhecimento e a informação são a base de sustentação das transformações que agora ocorrem.

As discussões sobre a formação inicial de professores, em especial nos cursos de licenciatura, apresentam grande relevância na busca por novas orientações para o processo formativo dos licenciados, uma vez que apontam para a necessidade de se repensar esse processo, que é insuficiente em contemplar uma formação sólida e adequada à realidade escolar aos futuros professores.

No entanto, se queremos saber como realizar uma prática docente com eficiência, o procedimento mais recomendado consiste em aprender não só na teoria, mas também com aqueles que efetuam esse trabalho e, no caso do magistério, não poderia ser diferente. Segundo Tardif (2002), podemos afirmar que “somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo.” Nesse viés, Schön (1997) também aborda que a prática é um campo de saberes próprios que deveria ser repensado ao longo do processo de formação docente.

Os cursos de licenciatura, em sua maioria, seguem um modelo tradicional de formação, caracterizado pela dicotomia teoria-prática e pela falta de integração disciplinar que, pautado na ideia da transmissão/recepção,

confere uma visão simplista à atividade docente, tornando esse processo pouco eficiente em sua função formativa. Outra problemática, apresentada por Pimenta e Lima (2004), deve-se à maneira como as disciplinas de estágio supervisionado, responsáveis pela inserção do licenciando à sua futura realidade profissional, são estruturadas nos currículos de formação. Segundo as autoras, os estágios, de maneira geral, configuram-se em atividades distantes da realidade concreta das escolas, pois se resumem, muitas vezes, a atividades sem fundamentação e sem relação com o exercício da profissão docente.

Partindo desse entendimento, a formação de professores passa a ser um desafio para as instituições formadoras que, nos últimos tempos, vêm em busca da superação desse modelo. Diante do exposto, pesquisas apontam para a necessidade de discussões a respeito da formação de professores, afirmando que a complexidade do processo formativo exige que este seja constituído integrando-se ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, autores como Nóvoa (1997), Imbernón (2010), Pimenta (2000), Tardif (2002) destacam a importância de se propiciar aos futuros docentes, durante sua formação, espaços de discussões, nos quais sejam possíveis abordar questões relacionadas à pesquisa e à reflexão sobre a prática do professor. Antecipando dessa forma o que aborda Eddy (2000, p. 226) sobre as três fases ou etapas do início da carreira docente. A primeira fase da transição do idealismo para a realidade, a segunda fase corresponde à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola e, finalmente, a terceira fase está ligada à descoberta dos alunos reais pelos professores.

Nessa perspectiva sustenta-se um papel mais ativo do professor no planejamento, desenvolvimento, avaliação, reformulação de estratégia e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta com a comunidade que envolve a escola. Utilizar a pesquisa como princípio formativo é essencial para a construção da competência e da autonomia dos futuros docentes. De acordo com Galiazzi (2000), é preciso que os futuros professores participem da pesquisa em todo o processo, que aprendam a tomar decisões, que passem a compreender a ciência como a busca pelo conhecimento nunca acabado, sempre político, que precisa de qualidade formal.

De acordo com essa concepção, instituições formadoras propõem mudanças curriculares e projetos que visam a um currículo de licenciatura que garanta a identidade do curso de formação de professores e propiciem aos acadêmicos das licenciaturas integrarem teoria e prática com a especificidade do trabalho docente. Um exemplo dessa proposta é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que busca incentivar a iniciação à docência por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando Ensino Superior e Educação Básica.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O PIBID foi instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Surgiu da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), buscando fomentar a iniciação à docência de estudantes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

Nesse aspecto, um dos objetivos do PIBID é o de inserir o bolsista de iniciação à docência nesse contexto de pesquisa e reflexão acerca de seu processo formativo, pois, muito mais do que um simples contexto de aplicação, a formação docente deve-se fundamentar em um processo de investigação.

Esta iniciativa tem como diretriz motora a aproximação entre universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras e favoráveis ao binômio teoria e prática, destacado

como estratégico para estimular o interesse pela docência, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, qualificar a formação acadêmica, elevar a qualidade da escola pública e valorizar o magistério. (BRASIL, 2009).

Brasil (2013) explica que o PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as instituições de ensino superior em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.

O PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O programa oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área, docentes das licenciaturas e por supervisores docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas.

Percebe-se, dessa forma, que os princípios do programa estão em consonância com os princípios teórico-metodológicos desenvolvidos no campo da produção de conhecimento sobre formação docente, apresentados no item anterior.

A APROPRIAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O presente artigo aborda inicialmente um levantamento, que buscou evidenciar a produção acadêmica, publicada nos últimos anos, no Brasil, mais especificamente desde a implementação do PIBID. Dessa forma, a fim de mapear a utilização de Bourdieu no campo educacional brasileiro de 2007 a 2016, utilizamos as dissertações de mestrado nas quais ocorreram a referência ao autor ou aos conceitos-chave que compõem sua abordagem sociológica.

A pesquisa, nesse primeiro momento, procurou verificar como a produção discente, na Pós-Graduação em Educação no Brasil, apropriou-se da teoria de Pierre Bourdieu. Recorremos ao Banco de Dados de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), analisando as dissertações sobre a temática da formação docente, utilizando os conceitos desenvolvidos por Bourdieu.

Após essa análise minuciosa no portal de periódicos da CAPES, foram encontradas 9 dissertações que fazem referência aos conceitos de Bourdieu em suas análises. O presente levantamento se efetivou de forma quantitativa e qualitativa. Realizamos uma etapa qualitativa a partir dos títulos e resumos, observando, em cada publicação, o referencial teórico, abordagem da pesquisa e os conceitos de Bourdieu utilizados. No Quadro 1, demonstramos os títulos, as instituições, autores e ano de publicação das dissertações.

Quadro 1 – Dissertações publicadas no período de 2007 a 2016 que abordam conceitos de Bourdieu

Título/Instituição	Autor	Ano
Capital cultural e habitus em professores de educação profissional de nível técnico influenciando o ato educativo (UNESP)	Fernanda Maria Fornaziéri Musto	2008
Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente (UNESP)	Carlindo Eva Poliana Carlindo	2009
Colégio Militar de Campo Grande-MS: tecendo os fios do habitus professoral (UFMS)	Miriam Ferreira de Abreu da Silva	2011
Capital Cultural e Educação em Bourdieu (UPF)	Neri Gervasio Pies	2011
Habitus e campo violonístico nas instituições de ensino superior do Ceará (UFC)	Eddy Lincoln Freitas de Souza	2012
O capital cultural dos alunos de escolas públicas de classes de alfabetização da região da Amurel (UNISUL)	Marilete Pinto de Oliveira	2015
O Formador de Professores da Educação Infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da Experiência Docente (UFPR)	Caren Regina Adur de Souza	2015
Relações entre disposições do habitus de origem e formação inicial no curso de pedagogia (UFPR)	Giselly Cristini Mondardo	2016
As práticas de cultura corporal na escola: entre os significados e a obtenção do capital corporal na disciplina de educação física (UFPR)	Daniele Andrea Janowski	2016

Fonte: o autor.

Compete esclarecer que as publicações disponíveis no banco de dados da CAPES analisaram várias etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. A maioria dos estudos destacou o processo formativo e a prática docente. Verificou-se, também, que os conceitos da teoria de Bourdieu mais utilizados foram *habitus* e *capital cultural*.

Constatou-se a inexistência de trabalhos que articularam análises bourdieusianas com as experiências formativas decorrentes do PIBID. Vale destacar que esse programa pensado como uma forma de diminuir a distância entre a Educação Superior, especialmente nos cursos de Licenciatura, e a Educação Básica, não se apresenta como uma nova possibilidade de formação apenas para os licenciandos (bolsistas PIBID). Ao estabelecer como foco importante de atuação a figura do supervisor, isto é, um professor da Educação Básica que receberá os licenciandos e que participará de todos os momentos formativos do programa em conjunto com os bolsistas e os coordenadores dos projetos, tal programa atua, ainda que indiretamente, também como um importante momento de formação desse profissional.

Mas tais análises devem considerar o que Bourdieu sugere em suas obras, ou seja, não realizar apenas uma leitura conceitual, pois suas análises têm a intenção de transmitir ferramentas de investigação, entrelaçando o material empírico com o referencial teórico-metodológico que decorre do pensamento do autor. Para além do uso isolado de conceitos, é necessária uma real apropriação do legado deixado por Bourdieu para compreender a formação docente, utilizando os conceitos de *habitus* e *capital cultural*, por exemplo, mas como elementos do *modus operandi* do autor.

Entende-se que a carência de trabalhos sobre a temática tem uma razão de ser, pois o próprio programa de iniciação à docência é muito recente, ressaltando-se, que novas pesquisas precisam ser feitas no sentido de ampliar esse campo de investigação.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE PEDAGOGIA DA UNESPAR: APROXIMAÇÕES COM BOURDIEU

O programa de iniciação à docência, no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, é oferecido em quatro *campi*, totalizando 130 bolsas de iniciação à docência, vinculadas a CAPES/PIBID, pois o campus de União da Vitória/PR possui atualmente 216 acadêmicos matriculados regularmente,² ofertando atualmente 30 bolsas de estudos, que representa 13,88% da população de estudantes.

As bolsas de iniciação à docência, oferecidas pelo curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR, são ofertadas por meio do subprojeto Mão Amiga, que é parte integrante do Projeto Institucional denominado Ações em Sociedade, Observações na Natureza: PIBID, financiado pela CAPES, e normatizada pelo Edital nº 02/2009 CAPES/DEB.

A proposta do subprojeto Mão Amiga é fruto das experiências docentes da coordenadora tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.³

Assim, parte-se de indagações e reflexões de que na Educação Básica, crianças com dificuldades de aprendizagem, são pessoas muitas vezes condenadas ao fracasso escolar antes mesmo que se esgotem todas as possibilidades didático-pedagógicas na administração e aquisição de aprendizagens significativas por parte desta população estudantil. (ANSAI, 2012, p. 22-23).

Segundo a autora citada, os objetivos do Projeto Mão Amiga estão atrelados a oferecer às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais parceiras, atividades pedagógicas diversificadas que minimizem o fracasso escolar melhorando sua autoestima. E por outro lado, no exercício da docência em licenciaturas no Ensino Superior, constata-se que muitos graduandos podem construir suas práxis educativa a partir de importantes vivências articuladas à realidade da escola, de estudos e pesquisas, fato que, no referido projeto, constitui-se em uma grande oportunidade de formação profissional. Segundo Ansaí (2012, p. 22-23):

Neste tocante, o projeto oferece um serviço pedagógico ímpar na região de sua abrangência: o de se construir conhecimentos e saberes a respeito da docência ainda na fase inicial de formação, perspectiva apontada por Nóvoa (2009) como importante na formação de professores, independentemente do nível de ensino.

Nesse contexto, o programa de iniciação à docência do curso de Pedagogia da Unespar atendeu em sua primeira fase (2010 a 2012), escolas públicas da rede municipal de ensino de União da Vitória-PR, que foram contempladas conforme os seguintes critérios: a nota do IDEB e a localização em bairros periféricos da cidade.

Ressalta-se que, nesse contexto formativo, há vários agentes socializadores que atuam na constituição do *habitus* docente, tais como os bolsistas, supervisores, coordenadores, por meio da relação teoria-prática que se estabelece durante o processo formativo voltado para a docência, estabelecido no âmbito do programa de iniciação à docência. Com base na interpretação da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu: "Este *habitus* poderia ser definido, [...] como o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e ações características de uma cultura [...]" (BOURDIEU, 2004, p. 349).

O conceito de *habitus* pode ser empregado para designar a cultura inculcada pela escola, mostrando que a cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamentos particularizados, e sobretudo um conjunto de esquemas fundamentais,

² Dados referentes ao ano letivo de 2016.

³ Referindo-se a professora Rosana Beatriz Ansaí, que elaborou o projeto Mão Amiga aprovado pela CAPES/PIBID.

previamente assimilados, a partir dos quais se engendram uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares.

Nesse contexto, buscamos compreender a correlação existente entre os estudos realizados no PIBID de Pedagogia, para reestruturação do *habitus* docente das supervisoras do programa de iniciação à docência.

Atualmente, o programa atende seis escolas públicas da rede municipal de ensino de União da Vitória-PR. A equipe de trabalho e estudos é composta por duas professoras bolsistas coordenadoras de área, seis professoras bolsistas supervisoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas parceiras, trinta acadêmicos bolsistas e, aproximadamente, cento e vinte alunos atendidos pelo projeto nas escolas parceiras.

Segundo Ansai (2012, p. 26), "O Projeto Mão Amiga foi organizado pela professora coordenadora a partir de um plano de trabalho que estabeleceu os procedimentos e ações desenvolvidas visando a construir a identidade e a prática social docente", pautado no que recomenda, entre outros autores, Pimenta (2000, p. 27), que revela:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora [...]

Nesse processo formativo, o professor supervisor, sujeito do estudo, torna-se figura central, pois, no desempenho de suas funções, também passa por experiências significativas que podem contribuir para a reestruturação do *habitus* docente. Considera-se, portanto, o supervisor um sujeito que tem sua trajetória particular e traz consigo conhecimentos de sua experiência que utiliza ao realizar o seu trabalho.

De acordo com os estudos de Bourdieu, esses conhecimentos são denominados: *habitus* primário, que é aquele que ocorre na família, na infância, são costumes que foram interiorizados. Nesse contexto, o *habitus* primário predispõe as escolhas futuras, apesar de que essas escolhas podem sofrer alterações ao longo do processo de formação do *habitus* docente por outros fatores, os quais estão relacionados ao *habitus* secundário. Esses são estabelecidos por meio das vivências do cotidiano, influenciados pelas relações sociais e culturais. Ou seja, um *habitus* pode ser reestruturado com outras práticas, estando em constante reestruturação.

Setton (2002, p. 61) concebe o conceito de *habitus* como um instrumento conceitual que auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Segundo a autora, trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente.

Relevante destacar, a partir de Setton (2002), que é no ambiente social que o indivíduo recebe influências variadas (família, escola, trabalho, mídia) integrando as experiências de socialização com as referências recebidas no espaço social, compreendendo que existe uma troca dialógica entre indivíduo e espaço social.

Concebendo o PIBID como um espaço social formativo, definido como um programa de caráter complementar que "tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira" (BRASIL, 2010, p. 4), é possível considerá-lo não apenas como um incentivo à docência, mas uma possibilidade para o aperfeiçoamento da formação de professores que atuam na Educação Básica.

Ao tratar do aperfeiçoamento da formação de professores, embora não conste nos objetivos do programa, não se pode deixar de mencionar os professores supervisores, que ao mesmo tempo em que atuam como "coformadores" também vivenciam experiências que contribuem para a apropriação do *capital cultural*.

O capital cultural, que corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família. Este capital pode existir sob três formas: em estado incorporado, como disposição duradoura do corpo; em estado objetivo, como bem cultural; em estado institucionalizado, isto é, socialmente sancionado por instituições. (BONNEWITZ, 2003, p. 53).

No contexto formativo do programa de iniciação à docência, as supervisoras têm a oportunidade de apropriar-se do *capital cultural* no estado objetivado, pois este se manifesta sob a forma de bens culturais. No entanto, para se apropriar simbolicamente desses bens, é necessário possuir os instrumentos dessa apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir *capital cultural* no estado incorporado, ou seja, títulos acadêmicos.

Por meio das reuniões semanais, a equipe do programa de iniciação à docência se reúne nas escolas parceiras ou nas dependências da universidade, momento em que são realizados estudos, oficinas, pesquisas e orientações voltadas à formação docente, trocas das experiências realizadas em sala de aula e nos estudos empreendidos. Compreendemos que, nesse momento do processo formativo, as supervisoras têm a oportunidade de apropriar-se dos bens culturais, ou seja, incorporam *capital cultural*.

Nesse contexto, compreendemos que as supervisoras do programa de iniciação à docência, por meio da socialização realizada entre os agentes, no âmbito formativo dos licenciandos, têm o compromisso de agir como coformadoras na construção de novas estratégias formativas, constituindo em uma interessante ferramenta de reestruturação do *habitus* docente e apropriação do *capital cultural*.

A estrutura de coordenação e operacionalização do projeto Mão Amiga teve como objetivo a formação inicial docente e a capacitação continuada por meio do oferecimento de experiências que buscaram construir os saberes e conhecimentos profissionais, fundamentados no que ensina Tardif (2002, p. 36): “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]”

Nesse caso, o PIBID pode ser relacionado como uma formação contínua para o professor supervisor, ou formação permanente, segundo terminologia adotada por Imbernón (2009). Compreendemos que a formação docente não termina quando o professor recebe o diploma, mas é permanente, e acontece ao longo da vida, por meio de situações vividas pelos professores em seu fazer docente. Por meio do programa de iniciação à docência, as supervisoras que atuam como co-formadoras dos licenciandos têm a oportunidade de adquirir o saber docente plural.

Conforme ensina Tardif (2002, p. 181):

[...] só ela permite que o professor desenvolva seu *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar situações de condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em ‘truques do ramo’ ou mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se expressam, então, através de um saber-fazer e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

O professor supervisor é uma figura central no desenvolvimento do programa de iniciação à docência nas escolas, sua função é identificada nos documentos oficiais, como sendo o sujeito responsável pelo acompanhamento e supervisão das atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Além de propor que o professor supervisor atue como co-formador dos licenciandos (BRASIL, 2009).

Nesse processo formativo, constata-se que o professor supervisor é o sujeito que atua como docente na educação básica e ao mesmo tempo está em contato direto com universidade, por meio do programa de iniciação à docência, articulando a aproximação da educação básica com o ensino superior.

Nesse propósito, o programa de iniciação à docência proporciona às supervisoras a aquisição dos saberes da docência, pois são mobilizados por meio de pesquisas, reflexão, contato com outros agentes socializadores, pois o trabalho do professor efetiva-se além do cotidiano da sala de aula.

Compreende-se que essa interação enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de ajustar-se os elementos teórico-práticos para o magistério, possibilitando que os professores supervisores aperfeiçoem sua prática pedagógica, reestruturando o *habitus* docente e ampliando o *capital cultural*, oportunizado pelas aprendizagens construídas no âmbito do programa de iniciação à docência.

Assim, o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais, manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica, e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o processo de aperfeiçoamento da profissão docente, foi contemplado como base as vivências da autora, como coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

A fonte permitiu compreender que o programa constitui uma estratégia de aperfeiçoamento da profissão docente. A metodologia de socialização estabelecida entre os diversos agentes socializadores, no espaço social formativo do PIBID, decorre, no processo de aperfeiçoamento da profissão docente.

O programa de iniciação à docência, proporciona um espaço de troca de experiências, ideias, saberes, aquisição de novas aprendizagens, aproximando professores que estão em processo de formação docente inicial, professores da educação básica e docentes universitários, encurtando a distância existente entre Educação Básica e Instituições de Ensino Superior.

Considera-se que essa nova cultura educacional que se pretende alcançar com o programa de iniciação à docência, particularidade vivida e experimentada pelos agentes sociais envolvidos com o programa, pode tecer a reconstrução do *habitus* docente e ampliação do *capital cultural* das supervisoras do PIBID, ambos elementos em constante adaptação aos estímulos do mundo social. Aponta-se, por fim, a necessidade de novas pesquisas para verificar o impacto do PIBID na reestruturação do *habitus* docente e na reconfiguração de práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ANSAI, R. B. (Org.) **Formação inicial no curso de Pedagogia: a práxis educativa no contexto das dificuldades de aprendizagem.** União da Vitória, Paraná: FAFIUV; PIBID-CAPES; PNDL, 2012.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. Edital n. 02/2009, 24 de setembro de 2009. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de setembro de 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2010.

BRASIL. **Relatório de Gestão do PIBID 2013**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014relatorio-DEB2013-web.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

EDDY, E. Becoming a Teacher The passage to Professional Status. In: TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

GALIAZZI, M. C. ROQUE, M. Educar pela pesquisa: espaço de transformação e avanço na formação do professor de Ciências. **Ciência & Sociedade**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

REFLEXÃO-AÇÃO SOBRE PRÁTICAS DO ENSINO DE DESENHO GEOMÉTRICO NA UFFS

Patrícia Marasca Fucks

Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo/RS
arquiteturis@yahoo.com.br

Eixo temático 1: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

Relata-se uma prática do ensino de conceitos geométricos que, articulada ao contexto dos alunos, possibilite pensar geometricamente sobre as formas do cotidiano. Com isso, objetivou-se a compreensão de tópicos do conteúdo de Desenho Geométrico, priorizando ações educativas de aproximação do conhecimento do senso comum (saber empírico) dos alunos aos conteúdos do saber sistematizado em Desenho (saber científico), trazidos à aula pela professora que propôs uma Situação Didática. Discute-se a repercussão de algumas crenças e concepções docentes sobre as práticas do ensino. Constatou-se a importância de considerar, na prática docente, o pensar geometricamente, que implica identificar as variáveis didáticas que poderão ser manipuladas para avançar o aprendizado de Desenho Geométrico.

Palavras-chave: Didática. Ensino superior. Prática educativa. Desenho técnico. Morfologia geométrica.

CONTEXTUALIZAÇÃO E DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Para aqueles professores que se encontram no exercício da docência, seja no segmento da Educação Básica ou Superior, o registro das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula traz a possibilidade de exercitarem a reflexão-ação sobre o trabalho docente realizado no âmbito do ensino.

Segundo Damis (2012) pode-se entender que são pertinentes à prática pedagógica as atividades e relações de ensino-aprendizagem que ocorrem entre professor e aluno, nos espaços educativos de uma instituição formadora, seja ela a escola ou a universidade.

Com este relato, que é fruto do trabalho docente universitário, buscou-se compartilhar e trazer à discussão a experiência de uma prática do ensino de Desenho Técnico. Foi desenvolvida, de forma interativa e dialogada, com uma turma de cerca de 50 alunos, do Curso de Bacharelado em Agronomia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo/RS.

A prática didático-pedagógica objetivou favorecer a compreensão de tópicos do conteúdo de Desenho Geométrico, priorizando ações educativas com vistas a aproximação do conhecimento do senso comum (saber empírico) dos alunos aos conteúdos do saber sistematizado em Desenho (saber científico), trazidos à sala de aula

pela professora. Ela propôs a situação didática planejada para que cada grupo de alunos – formado por no máximo três integrantes – procedesse com a leitura da realidade, sob um ponto de vista que, até então, lhe era desconhecido e/ou passava despercebido.

Na elaboração e no planejamento das atividades a professora lançou mão de suas vivências e formação inicial em Arquitetura e Urbanismo para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Utilizou a temática da Geometria dos Sistemas Estruturais para introduzir o conteúdo de Desenho Geométrico e captar a atenção da classe, gerando interesse e envolvimento dos alunos. Isso concretizou-se com o uso de metodologias diversificadas para a exposição-dialogada dos conteúdos e o emprego de diferentes estratégias de comunicação e interação com os alunos, conforme relatado na sequência.

No desenvolvimento das atividades, levando em conta o contexto específico da universidade e da sala de aula, foram consideradas as múltiplas linguagens e os diferentes meios de registro, utilizando, na comunicação das ideias, as várias formas de expressão da realidade observada e problematizada. Ao longo do processo educativo desencadeado pela situação didática, os registros foram sendo concretizados por meio da narrativa dos alunos, assumindo materialidade com base na escrita (síntese, destacando a relação entre os elementos estruturais, classificados no texto, e as formas geométricas presentes no contexto do aluno) e na verbalização das ideias (discussão do trabalho realizado pelo grupo) e, também, por meio da representação visual, valendo-se dos recursos da fotografia digital.

Foi solicitado aos alunos que observassem a geometria dos sistemas estruturais, tomando-se por base os elementos que compõem os objetos e as edificações possíveis de serem encontradas no seu cotidiano. Eles realizaram a identificação de alguns desses elementos estruturais, como o bloco, a barra e a lâmina, cuja classificação constava em um capítulo do livro de Rebello (2000, p. 21-33), abordando a “Conceituação dos fenômenos físicos que ocorrem nos sistemas estruturais”. A leitura e síntese escrita desse material, previamente selecionado pelo professor e disponibilizado no ambiente de aprendizagem do *Moodle*, fez parte de uma atividade realizada pelos alunos em momento extraclasse e lhes forneceu os subsídios teórico-conceituais necessários.

Instigou-se os alunos para que buscassem identificar a relação entre os elementos estruturais, classificados pelo referido autor, e as formas geométricas observadas na realidade, alusivas ao texto. O registro dessa etapa deveria ser feito mediante a geração de três imagens, obtidas pelos recursos da fotografia em meio digital, utilizando uma máquina fotográfica ou um celular. Solicitou-se que cada uma dessas imagens fosse identificada com legenda e fonte, valorizando a autoria do registro pelo aluno e a sua colaboração no grupo.

Nos ambientes do Laboratório de Informática e da Sala Multimeios, disponibilizados pela instituição, os alunos encontraram o aporte tecnológico necessário para o desenvolvimento das tarefas. Puderam, assim, dispor de computadores com editor de texto e internet os quais lhe permitiram acessar o texto no *Moodle*, viabilizar a sua leitura *on-line*, redigir a síntese do capítulo do livro e, posteriormente, encaminhar a cópia do arquivo e a impressão do trabalho escrito pelo grupo, contendo as três imagens fotográficas obtidas. Os alunos procederam com o envio desse material ao e-mail da professora, o qual foi usado também para redimir alguma dúvida do grupo, que porventura surgisse ao longo da realização do trabalho.

No encaminhamento dos diálogos e da discussão dos tópicos do conteúdo de Desenho Geométrico com a turma, a professora valeu-se de um projetor multimídia, da apresentação elaborada em um *software* como o *Power-point* e de canetas para quadro branco, de cores variadas, os quais foram utilizados para diversos fins.

Antes de adentrar na discussão do conteúdo, houve esclarecimentos, em sala de aula, com relação às atividades propostas e ao Contrato Didático com a turma. Ele se refere ao conteúdo ou conhecimento que é

objetivado e consiste na regra do jogo e na estratégia da Situação Didática, constituídas como um sistema de obrigações recíprocas (implícitas, no caso do professor), segundo Brousseau (1996).

A professora mediou a discussão dos aspectos teórico-conceituais do conteúdo de Desenho Geométrico, obtidos a partir das referências acadêmicas (saber científico), na sua articulação com o senso comum (saber empírico) e as explicações prático-utilitárias. Ao final, foram apresentadas as imagens fotografadas pelos alunos, as quais foram agrupadas segundo a classificação dos elementos estruturais básicos (o bloco, a barra e a lâmina) que a constituem, conforme propôs Rebello (2000).

Na sequência, entendendo que os alunos já tinham condições para ter se apropriado da 'representação mental' dos objetos geométricos, foram desenvolvidas atividades envolvendo a 'representação física' de figuras planas (polígonos regulares, como o quadrado e o triângulo) e de sólidos geométricos (poliedros regulares, como o cubo e prisma). O cubo e o prisma incluem-se na classificação de Rebello (2000), como elementos estruturais denominados bloco e barra, respectivamente, podendo ser usados isoladamente ou agrupados. Esses elementos básicos compõem nos sistemas estruturais das edificações erigidas pelo homem, constituindo vigas, pilares, muros de arrimo, arcos, pontes, tirantes, estruturas de contraventamento, entre outras.

Para gerar a representação física sob a forma de desenhos, deve-se observar, como sugerem Rainiere e Colombo (2015), os acordos coletivos das Normas – NBR/ABNT as quais fornecem orientações técnicas para que a representação executada por profissionais corresponda a um único objeto geométrico, garantindo a univocidade da sua interpretação. Além disso, foram utilizados o instrumental de Desenho Técnico, as técnicas de planificação de sólidos geométricos, como os Sólidos de Platão, para os quais é válida a relação de Euler ($V-A+F=2$), considerando-se os vértices (V), as arestas (A) e as suas faces (F).

Na compreensão dos conteúdos, também se estimulou a percepção tátil-sensorial dos alunos oportunizando que eles manipulassem algumas Estruturas de Arame (*wireframe*), que são objetos tridimensionais formados apenas por vértices e arestas, modelados com arame e palitos de pirulito configurando-se como material didático-pedagógico. Com isso, buscou-se demonstrar o aumento da resistência das estruturas a partir da triangulação ou contraventamento das suas partes. Outros exemplos foram trazidos à discussão pela professora, fazendo alusão à estrutura triangulada das vigas e das treliças espaciais (formadas por triângulos e tetraedros), amplamente utilizadas para vencer grandes vãos, em coberturas de edificações.

REFERENCIAL TEÓRICO E DISCUSSÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS

As atividades geométricas desenvolvidas podem ser assim concebidas tomando-se por base as características da situação de sua formulação, tendo como referencial teórico a Teoria das Situações Didáticas, delineada por Brousseau (1996, p. 44). Essa teoria auxilia a compreender as relações pedagógicas que se estabelecem entre os alunos, o professor e o saber em sala de aula, bem como as condições e a forma como o conhecimento pode ser aprendido.

Segundo Brousseau (1996) a situação didática refere-se ao jogo, no qual o professor propõe problemas para que o aluno venha com eles a interagir; mas procede de modos variados esforçando-se para não dar uma resposta. Caso ceda, dizendo como o problema deve ser resolvido, desperdiça-se a possibilidade de constatar objetivamente a aprendizagem do aluno.

A aprendizagem efetiva-se quando o aluno tem que "efetuar uma escolha, que ensaiar métodos, que modificar os seus conhecimentos ou as suas convicções", de acordo com Brousseau (1996, p. 66). Manifesta-se, pois,

por meio das respostas formuladas pelo aluno e da capacidade de aplicar, por si próprio, esse conhecimento do qual se apropriou a outras situações, análogas e/ou fora do contexto do ensino.

Ao ser desafiado pelo problema, o aluno tem a oportunidade de elaborar a sua solução com base em seus próprios conhecimentos, sem reproduzir a ideia do professor.

Nessa perspectiva, Rainiere e Colombo (2015) destacam algumas condições para que uma atividade geométrica possa ser configurada como atividade de comunicação. Entre as características por eles enunciadas estão: a) a presença de dois sujeitos ou atores intervenientes no processo, sendo um o professor e o outro o aluno (no caso, cada grupo formado por três deles); b) há uma necessidade recíproca entre ambos os sujeitos para a consecução das atividades, de modo que os alunos necessitam do professor, que porta a informação, e a mensagem por ele emitida pode ser apropriada por aqueles que a recebem, efetivando-se a aprendizagem; c) a atividade inicia-se com a existência da assimetria no aporte e manejo da informação; d) a solução à situação didática proposta é encontrada quando é minimizada a condição de assimetria na informação (um sujeito obtém a partir do outro os dados necessários para resolver a atividade).

A autonomia docente que se reflete no direcionamento do professor, determinando os conteúdos e a forma de ensiná-los (didática), conduz a determinadas práticas no ensino de geometria. Assim, com base em Damis (2012), entende-se que há um conteúdo pedagógico implícito às práticas de ensino.

A organização do espaço pedagógico, o planejamento e direcionamento da aula, a atitude diante do ensinar e do aprender, desvelam a intencionalidade docente, a qual subjaz o ato educativo, ainda que implicitamente. Na prática docente, conforme Cunha (2012, p. 150), fica em evidência “a não neutralidade do ato pedagógico”; pois não se pode considerar que seja arbitrária a seleção do professor com relação ao tipo de linguagem, à metodologia e à abordagem por ele empregados na aula, com a finalidade de introduzir os conceitos daquilo que se constitua como objeto de aprendizagem.

A prática pedagógica refere-se, pois, a uma forma de ensinar que não é neutra, tendo em vista que o professor seleciona e utiliza meios, procedimentos e recursos didáticos específicos, para mediar a construção do conhecimento.

Segundo Damis (2012), é preciso levar em conta a não neutralidade da prática pedagógica, a qual evidencia o caráter social-individual da educação, como explicitado a seguir:

Em outras palavras, não sendo neutras, a teoria e a prática de uma forma de ensino articulam as finalidades individuais de educação do homem a um modelo de sociedade, por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, de como se ensina e dos meios utilizados, e contribuem para a manutenção-superação da prática social mais ampla. (DAMIS, 2012, p. 10).

Nessa perspectiva, Rainiere e Colombo (2015) afirmam que é possível analisar as situações de ensino propostas buscando decodificar as intenções didáticas e apreender a(s) crença(s) que a(s) sustentam e que, afinal, subsidiaram o planejamento das suas atividades.

Sendo assim, pode-se discutir algumas crenças docentes inerentes às atividades propostas, nas quais se buscou ensinar conceitos geométricos que se articulassem ao contexto do aluno e lhe permitissem pensar geometricamente sobre as formas que o cercam no cotidiano, desenvolvendo a percepção visual e o pensamento gráfico. Tal discussão, conforme Rainiere e Colombo (2015), pode revelar concepções docentes acerca do ensino de geometria.

Segundo Rainiere e Colombo (2015) a ideia de que a geometria no rodeia, estando em todas as partes, enfatiza a necessidade de descobrir algo, envolvendo uma concepção que considera o conhecimento geométrico como sendo externo ao sujeito, como se preciso fosse desvelar as verdades matemáticas já existentes, mas desconhecidas. A ênfase no empírico, contrapõe-se com a verdadeira ação matemática cujo caráter é intelectual.

E, segundo esses autores, também caberia questionar-se a partir dessa ideia que, se a geometria nos rodeia e está em todas as partes, como seria possível que fosse de tal modo assim abstrata? Tal questionamento sugere que os docentes pensam a geometria como algo tão abstrato para ensiná-la que sentiriam a necessidade de evidenciar a sua expressão nos objetos que nos rodeiam, como avaliam Rainiere e Colombo (2015).

Com isso, pretende-se mostrar que as práticas de ensino revelam crenças e concepções docentes sobre o ensino de geometria e, desse modo, também são condicionadas por elas.

Entende-se, pois, que o desempenho docente se vincula não apenas aos referenciais trazidos da sua formação acadêmica inicial, mas também às experiências e aos conhecimentos obtidos como “resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais”, o que se encontra intimamente relacionado aos seus interesses e crenças, como expõe Cunha (2012, p. 156).

Assim, a preocupação com os processos formativos dos alunos repercute em desafios aos professores, suscitando transformações em suas práticas de ensino e colocando a urgência de que sejam problematizadas, (re) pensadas e dialogadas (com seus pares e com a sociedade) as questões relativas ao conteúdo explícito e implícito à forma de ensinar.

Nesse sentido, como sugere Damis (2012, p. 20), urge refletir sobre a contribuição do processo educativo para “transformar a realidade (a sociedade, a ciência, o homem) por meio dos conhecimentos, dos hábitos, das habilidades e dos valores que são colocados para o aluno aprender” e para a manutenção-superação das condições e necessidades preponderantes em uma prática social mais ampla.

Nessa direção, entende-se que as discussões encaminhadas no texto suscitam reflexões no campo dos saberes pedagógicos e, especialmente, no campo dos saberes vinculados aos conhecimentos da área de Desenho Técnico.

A linguagem gráfico-visual utilizada no Desenho Técnico é requerida por diferentes áreas do conhecimento, sobretudo nas Engenharias, tendo a finalidade da representação da forma, dimensão e posição dos objetos. Ela é regulamentada por regras internacionais que, no Brasil, são definidas pela ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. Mas a execução e a interpretação da linguagem gráfico-visual demandam a ‘alfabetização visual’. Para torna-se alfabetizado visualmente é preciso realizar treinamento específico para o desenvolvimento de habilidades de visualização e expressão gráfica, de modo que as formas espaciais (tridimensionais) sejam representadas por figuras planas (bidimensionais).

Com relação à didática, Damis (2012, p. 23) defende que essa “área do conhecimento que possui a teoria e a prática da forma de ensino como seu objeto não pode ficar restrita, apenas, às relações que priorizam ora um, ora outro elemento dos que compõem a relação pedagógica: o professor, o aluno, o conteúdo e os recursos do ensino.”

Assim, o professor precisa ter em conta os conteúdos geométricos que as situações de aprendizagem propostas lhe permitem trabalhar - como por exemplo, as propriedades das figuras geométricas, as construções geométricas fundamentais, a caracterização de poliedros, a geometria dos sistemas estruturais, as relações entre a forma, o material e a resistência das estruturas, entre outros.

Com as experiências que a prática de ensino lhes oportunizou vivenciar, os alunos puderam desenvolver sua percepção e seu pensamento gráfico-visual, com base na estruturação gradativa do raciocínio espacial e visual. Partindo-se das cenas do cotidiano os alunos aprenderam a observar as relações geométricas dos elementos estruturais básicos e a reconhecer as suas formas (planas e/ou espaciais), analisando a sua função primordial no conjunto da estrutura. Acredita-se que tal aporte permitir-lhes-á utilizar esse tipo de raciocínio (espacial e visual), obtido em Desenho Geométrico, em outras etapas subsequentes do seu aprendizado, úteis em sua atuação profissional.

Para despertar interesse nos alunos, buscou-se destacar a relação que existe entre a forma geométrica e a resistência das estruturas, sejam elas construídas artificialmente pelo homem ou já existentes na natureza.

Afinal, não se pode imaginar uma forma que não necessite de uma estrutura e vice-versa. Contudo, “não é só a resistência do material que garante a um elemento estrutural a capacidade de suportar cargas”; pois a configuração da sua forma pode ser mais determinante da resistência de uma estrutura do que o próprio material da qual ela é constituída, como explica Rebello (2000, p. 28).

Com base na ideia de Cunha (2012, p. 156) de que “produzir conhecimentos significa colocar os sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de indagação que leve ao estudo e à reflexão”, ao longo da atividade, a professora levou os alunos a indagar-se que também a melhor solução estrutural, conforme Rebello (2000), não pode prescindir de alguns questionamentos: Para quê? Qual seu objetivo? Qual sua finalidade de uso? Os alunos foram levados a refletir que, sob o ponto de vista estrutural, a avaliação da melhor solução deve levar em conta uma listagem dos pré-requisitos e a sua hierarquia, visto que cada qual possui um grau de eficiência. Assim, foi possível concluir que não se atende a todos os requisitos ou exigências com o mesmo grau de eficiência, havendo a necessidade de hierarquizá-los, considerando-se vários fatores: custos/recursos financeiros, tempo/prazos, funcionalidade, estética e execução possível (conhecimentos científicos e tecnológicos, materiais e mão-de-obra disponíveis), entre outros.

Os conhecimentos prévios necessários aos alunos também devem ser considerados no planejamento das ações educativas para criar e/ou garantir condições de aprendizagem dos conteúdos. Portanto, há necessidade de que as atividades sejam analisadas didaticamente, como parte do processo de ensino.

Rainiere e Colombo (2015, p. 44) sugerem que, no estudo didático de cada atividade de ensino proposta, o professor deva pensar geometricamente. Isso implica identificar as variáveis didáticas que poderão ser por ele manipuladas para fazer avançar o aprendizado de geometria dos alunos, provocando-os a usar procedimentos diferentes para encontrar formas de resolução dos problemas. Entre as variáveis mencionadas por esses autores estão o material a utilizar (instrumental de desenho técnico), a forma de organização dos alunos na atividade (individual, em dupla, em pequenos grupos) e o tamanho do espaço (o microespaço do instrumental de desenho; o mesoespaço da sala de aula, do entorno da instituição ou o macroespaço do bairro, da cidade, da região).

Sendo assim, no planejamento dessa prática de ensino do Desenho Geométrico ora relatada foi previsto que as tarefas fossem desempenhadas pelos alunos em diferentes momentos, sendo realizadas no espaço da sala de aula e fora dela. Nesse ínterim, levou-se em conta os três tipos de espaços (microespaço, mesoespaço e macroespaço), como se refere Galvez (1985 apud RAINIERE; COLOMBO (2015).

Dessa forma, segundo Rainiere e Colombo (2015), na busca da resolução de problemas geométricos em diferentes tamanhos de espaços, as ações do sujeito tendem a ser orientadas por modelos conceituais distintos, requerendo o desenvolvimento de diferentes estratégias.

O relato dessa prática de ensino teve a expectativa de sinalizar caminhos aos professores, em formação ou que já atuam como profissionais da educação superior, pelos quais eles possam seguir com o propósito de realizar, por meio do processo de ensino e de aprendizagem, uma intervenção qualificada na realidade educacional da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato suscita a reflexão sobre as práticas de ensino e a importância do seu registro para os processos formativos dos professores, a construção da sua identidade e a qualificação do trabalho docente.

Evidencia-se o potencial criativo e de aprendizado de uma situação didática que se mostra capaz de problematizar tanto os objetos geométricos estudados quanto as práticas que podem dar-lhes sentido. Isso é útil não apenas para os alunos, mas também para os professores em processo formativo, gerando estímulos à

busca de conhecimentos, ao exercício do olhar sobre o ensino de Desenho Geométrico, percebendo-a teoricamente. Particularmente, esse trabalho colabora com os docentes no planejamento das suas atividades de ensino e na reflexão-ação sobre sua prática.

A prática didático-pedagógica relatada contemplou uma série de atividades que foram planejadas e executadas pela professora com o objetivo de atender ao ensino de Desenho Técnico, em cursos de bacharelado nas áreas de Engenharia, contudo podendo encontrar aplicabilidade em vários outros níveis de ensino, desde que sejam feitas algumas adequações ao contexto e à escolaridade dos alunos.

Dada a importância do saber em Desenho, tanto na trajetória escolar quanto na acadêmico-profissional, também se destaca a necessidade de reivindicar-se o espaço necessário para que esse saber continue tendo acolhida nos currículos, seja como um componente curricular obrigatório ou optativo, não apenas fazendo parte das aulas de forma diluída, pulverizada e com seus conteúdos fracionados em várias disciplinas, situação essa que desfavorece a associação entre teoria e prática, reflexão e ação.

Além disso, no trabalho evidencia-se o relato de experiência como instrumento de construção de práticas de registro da ação pedagógica, mostrou-se oportuno para questionar-se como o ensino de desenho pode tornar-se uma experiência de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento da linguagem não-verbal e da comunicação, por meio de propostas didático-pedagógicas que se mostram significativas ao aprendizado dos alunos.

Entende-se que situação didática proposta cumpriu a sua finalidade ao proporcionar que a professora desempenhasse seu papel como mediadora na construção dos conhecimentos, relativos ao conteúdo de Desenho Geométrico, oportunizando a sua compreensão pelos alunos, estimulando-os a desenvolver a percepção visual, o raciocínio espacial e o pensamento geométrico.

REFERÊNCIAS

BROUSSEAU, Guy. Fundamentos e métodos da didática da matemática. In: BRUN, J. **Didática das matemáticas**. Horizontes pedagógicos. Instituto Piaget: Lisboa, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 149-159.

DAMIS, Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 9-31 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RAINIERE, Ariel Fripp; COLOMBO, Carlos Varela. **Pensar geometricamente: ideas para desarrollar el trabajo en el aula**. 3. ed. Montevideo: Grupo Magro Editores, 2015.

REBELLO, Yopanan Conrado Pereira. **A concepção estrutural e a arquitetura**. São Paulo: Ziguarte, 2000.

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS AOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Mônica Tessaro

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
m_tessaro@unochapeco.edu.br

Financiamento: FAPESC

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

Esse trabalho é um recorte de minha pesquisa de Mestrado, sendo que o objetivo geral foi investigar em que medida os processos educativos desenvolvidos na escola favorecem a estruturação do *foreground* dos jovens estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. O caminho metodológico para coleta de dados foi a pesquisa qualitativa, utilizando como ferramenta as técnicas do Grupo Focal, que permitiram aproximação efetiva com o fenômeno investigado. A análise dos dados ocorreu a partir da Análise Textual Discursiva, produzindo novas compreensões sobre fenômeno e discursos analisados. Os dados obtidos através dos discursos dos jovens indicam o desejo de vivenciarem experiências que ultrapassem as grades da escola. Esses resultados apontam que a arquitetura escolar precisa ser revista, para que favoreça a cultura do diálogo.

Palavras-chave: Jovens. Contemporaneidade. Processos Educativos. *Foregrounds*.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho coloca em tela a juventude e suas vivências na escola, relações essas que proponho discutir em um estudo ancorado em dois elementos fundamentais: o primeiro tem a ver com a origem, os costumes, o que lhe é familiar, ou seja, a bagagem cultural dos jovens; o segundo está associado às suas perspectivas futuras. Refiro-me aos conceitos de *background* e *foreground*. A tessitura se faz a partir das vivências dos jovens na escola.

Os processos educativos sempre foram alvos de discussões e pesquisas, principalmente a partir das transformações sofridas pela sociedade no decorrer do tempo, dentre elas destaco o desenvolvimento tecnológico e o aprimoramento do pensamento, o que têm causado desconfortos e questionamentos no contexto escolar. Compreendo os processos educativos como todas as atividades que a escola desenvolve com os alunos, todas as vivências que são possibilitadas ao público estudantil de forma a beneficiar a promoção do processo ensino aprendizagem, sem com isso considerar o aluno um mero expectador de conteúdos.

Vivenciando o sistema educacional contemporâneo, saturado de problemas e lacunas, ouvir o que os jovens têm a dizer sobre processos educativos apresentou-se como uma nova forma de compreender e dialogar com ele. Através desta prática, surgiram diferentes reflexões que me permitiram múltiplas análises, sendo que, através do diálogo busco levantar alternativas para ampliar a valorização dos jovens no sistema educacional contemporâneo.

De acordo com os dados apurados pelo Censo Demográfico divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013 o número de crianças e jovens de 0 a 24 anos corresponde a 40,6% da população brasileira. Sendo que a maior concentração dessa população está inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diminuindo potencialmente nos anos finais. A idade estipulada para os alunos do Ensino Fundamental é de 6 a 14 anos. No entanto, 54% dos jovens brasileiros que têm 15 anos de idade e 80,9% dos jovens que têm 19 anos de idade não concluíram o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Se considerarmos o número de alunos que mantêm seus nomes na lista de matrícula e não comparecem regularmente às aulas, tendo com a escola uma relação dolorosa, falha e, na maioria das vezes, frustrante, reconheço que o percentual de jovens que frequentam o Ensino Fundamental é ainda menor. Diante desse cenário, considero que boa parte desses jovens que não concluíram o Ensino Fundamental não o realizou em função de consequências internas e externas, sejam elas, motivadas pelo alto índice de repetência, pela fragilidade formativa dos docentes, pelas inadequações da estrutura física dos prédios escolares ou pelos currículos que destoam da realidade vivenciada pelos jovens.

A educação é considerada por muitos jovens como um meio para conseguir melhorar suas condições sociais. Ir à escola faz parte da educação formal, e é uma condição social seletiva, pois em muitos casos não frequentar a escola é estar condenado a subempregos. Em outros, ir à escola, mas não vivenciar os processos educativos, pode ser sinônimo de fracasso. Essas situações denunciam que a demanda dos jovens na escola toma múltiplas dimensões. Alguns abandonam os estudos por alguma razão, enquanto outros continuam estudando com sonho de alcançar melhores condições sociais e empregos mais valorizados (FRANCO; NOVAES, 2001).

É comum ouvirmos críticas e problematizações relacionadas à escola, como se esta fosse responsável por todas as mazelas sociais, porém, um antagonismo se instala, pois ao mesmo tempo em que se considera a educação a chave para o sucesso, se marginaliza a escola ou a limita como sendo a porta de entrada para o mercado de trabalho.

Ao optar saber mais sobre os processos educativos através do olhar dos jovens, compreendo,

[...] seu lugar na produção do conhecimento, a ambiência escolar, as relações sociais que se dão entre os vários membros da comunidade escolar, entrelaçando expectativas dos jovens sobre suas vidas e como a escola é ou não parte dela e se eles e elas consideram o que a instituição poderia vir a ser e de que maneira. (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 16).

Proponho assim, uma mudança no eixo das análises, passando da instituição escolar aos jovens que a frequentam, levando em consideração que a escola precisa ser repensada para responder às demandas juvenis, uma vez que há o esgotamento do modelo tradicional (BAUMAN, 2001). O velho ditado popular que “para ser alguém na vida tem que estudar” já não faz mais sentido, ou seja, na modernidade líquida, não se pode afirmar nada, tudo é instável e transitório. Por isso para compreender a relação que os jovens estabelecem com a escola é preciso ir além dos muros escolares, precisamos compreender o *background* deles para chegarmos à estruturação de seus *foregrounds*.

A JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA: UM OLHAR DA SOCIOLOGIA DE BAUMAN

O mundo mudou, e com ele as pessoas que nele vivem. Talvez caberia aqui reformular essa frase, as pessoas mudaram e com elas o mundo sofre reconfigurações. Deparamo-nos diariamente com mudanças, basta dormir e acordar que vamos nos deparar com algum tipo de mudança, algumas que nos afetam diretamente, outras nem tanto. Diante deste cenário, emerge nossas formas de se comportar, e os jovens são os principais protagonistas dessas mudanças.

É possível afirmar, a partir das reflexões de Bauman (2005), que a juventude contemporânea foi se constituindo de diversas formas, sofrendo transformações constantes. Vivemos em uma era caracterizada pela liquidez, exatamente porque “[...] tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis.” (BAUMAN, 2005, p. 17).

As características que marcam a juventude na modernidade líquida acabam por constituir certa rigidez a favor do consumismo e do processo de globalização. Resultam no engaiolamento dos sonhos dos jovens, ou seja, devido à cultura do capitalismo, os jovens conquistam seu espaço através do *ter* aprisionando o *ser*. A liberdade defendida pelos liberais é a mesma dada a um canário preso em sua gaiola, em que a fuga é sinônimo de morte ou pela fome ou pela violência.

Mas, afinal, o que é ser livre? Os jovens brasileiros têm liberdade? Para Silva (2009), o ser humano sob o *status* do capitalismo é tão livre quanto um cão de guarda – fica preso durante o dia e solto a noite, ou seja, o *status* de liberdade mantida pelo capitalismo não oferece alternativas de viver sem dinheiro, usufruir de direitos sem nada pagar, viver longe de influências midiáticas e partidárias. Sendo assim, a liberdade é produto do capitalismo e só existe para quem detém o capital. Para a grande maioria dos jovens brasileiros, a liberdade significa possibilidade de compra, de consumo. Portanto, liberdade é consumir o que se deseja.

Assim, a sociedade oportuniza ao sujeito experimentar uma falsa liberdade de escolha frente às inúmeras possibilidades que o futuro lhe reserva. Bauman (2009, p. 23) define “sentir-se livre” como “[...] não experimentar dificuldade, obstáculo, resistência ou qualquer outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis.” Estar totalmente livre, de acordo como autor, é considerado uma utopia para o indivíduo contemporâneo.

A tão sonhada liberdade, vendida em forma de produto na modernidade líquida, assume a forma de uma liberdade forçada e inevitável. Aos jovens cabe a responsabilidade de autoconstrução de sua vida sem qualquer apelação, visto que são culpados pelos seus fracassos. A volatilidade identitária e a dificuldade de vislumbrar as perspectivas de futuro seguras e estáveis, seja a partir do trabalho, seja em outros aspectos da vida, tornam a liberdade “líquida”, na verdade, uma sutil e enganadora gaiola (BAUMAN, 2001).

Para permanecerem no jogo da sociabilidade, jovens exibem suas qualidades de forma rápida e competitiva, buscando atrair os holofotes para si, buscando elogios e reconhecimento, “[...] para tanto, fazem o máximo possível e usam os melhores recursos que têm à disposição para aumentar o valor de mercado dos produtos que estão vendendo. E os produtos que são encorajados a colocar no mercado, promover e vender, são eles mesmos.” (BAUMAN, 2008, p. 13).

Sob esse prisma, os jovens preocupam-se muito mais com o presente, deixando de lado ações que podem lançar-se para o futuro, pois a sociabilidade “não tem nenhuma direção, nem sabe onde está indo.” (BAUMAN, 1997, p. 149). Diante desse cenário, cabe aos indivíduos acompanhar a característica do processo e manter em funcionamento sua engrenagem, pois se o futuro é agora um jogo incerto, deve-se aprender a jogar aleatoriamente, mesmo sendo contrariado pelos valores que foram construídos no período moderno.

Em consonância com as transgressões que ocorreram com a epistemologia dominante em relação à contemporaneidade, vivemos no presente um tempo ambíguo e transitório, difícil de entender e de percorrer. Estamos

sofrendo o fenômeno da globalização, no qual as transformações ocorridas no cenário mundial aumentam o abismo já existente entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. Aumentam-se as desigualdades sociais, o desemprego, a pobreza, a exclusão social (SANTOS, 2010). Ainda de acordo com Bauman (1999, p. 7):

A globalização está na ordem do dia, uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, globalização é o que devemos fazer se quisermos ser felizes, para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, globalização é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível, e também um processo que nos afeta a todos na mesma média e da mesma maneira.

Esse conceito parece explicar o sentimento que temos vivenciado na contemporaneidade. Na verdade, a reflexão sobre a globalização acontece sob a ótica da denúncia, o que Bauman (1999) denominou de “consequências humanas”; tais como: desemprego crescente, aumento da miséria com a perda da qualidade de vida, concentração de riquezas nas mãos de poucos, dentre outras perversidades do sistema. Na sociedade contemporânea, marcada pelo dinamismo, em que paradigmas e valores são transformados a cada instante, criou-se a necessidade de uma educação alicerçada na prática, na experiência e em tudo o que realmente for útil para a vida dos indivíduos. Ao contrário do que tem sido feito, considerando-se as instituições de ensino que reproduzem o conhecimento, renunciando sua real utilidade para a vida dos alunos.

É possível verificar a partir dos ensaios de Bauman (2001) que na modernidade líquida há uma tendência dos jovens construírem relações inseguras e instáveis, consequências do individualismo gerado pelas relações de sociabilidade, e acrescenta: “[...] a ‘individualização’ consiste em transformar a ‘identidade’ humana de um ‘dado’ em uma ‘tarefa’ e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização.” (BAUMAN, 2001, p. 44).

A confiança, atributo da modernidade sólida, agora foi substituída pela ansiedade e incertezas do mundo das máscaras, os jovens livres para decidir suas escolhas se camuflam de acordo com os grupos específicos que fazem parte. A utilização de máscaras/camuflagem possui relação com o conceito de identidade, estando relacionada com a juventude hodierna (BAUMAN, 1997).

Mudar de identidade significa abrir mão dos antigos preceitos, caracteriza-se por uma escolha individual e privada, o jovem é o responsável por suas escolhas e, conseqüentemente, por suas consequências. Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de “ir às compras” no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejo, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade (BAUMAN, 2001, p. 107).

Os jovens, nesse caso, se desejam vivenciar as diversas identidades que estão a sua disposição na prateleira dos supermercados, precisam se dispor a vestir uma roupagem para cada momento específico. É aqui que Bauman (2001) coloca em tela a questão da segurança; para ele, o jovem que vive no contexto da sociabilidade, utilizando-se das várias máscaras, pode sofrer sentimentos de insegurança, instabilidade e ambivalência existencial.

Os jovens estão submetidos diariamente a situações ambivalentes, pois têm ao alcance possibilidades tecnológicas quase que sem limites de comunicação com o mundo, porém, dificilmente conseguem dialogar com a pessoa que está ao seu lado. Fazer contato com o olhar, reconhecendo a proximidade física de outro ser humano, parece perda de tempo. Numa vida de contínuas emergências, as relações virtuais derrotam facilmente “a vida real”. Embora os principais estímulos para que os jovens estejam sempre em movimento provenham do mundo off-line, esses estímulos seriam inúteis sem a capacidade dos equipamentos eletrônicos de multiplicar encontros entre

indivíduos, tornando-os breves, superficiais e, sobretudo, descartáveis. As relações virtuais contam com teclas de “excluir” e “remover spams” que protegem contra as consequências inconvenientes (e principalmente consumidoras de tempo) da interação mais profunda (BAUMAN, 2011, p. 23).

Andando pelos escritos de Bauman (2011) é possível observar algumas reflexões que o autor faz direcionando para a juventude. Sob sua ótica, há um longo trajeto de intolerância entre as gerações dos adultos e a dos jovens, ocasionando um sentimento de insegurança bilateral. As diferenças de percepção já assumiram tantas facetas que, ao contrário do que se passava nos tempos pré-modernos, os jovens não são mais vistos pelas velhas gerações como “adultos em miniatura” ou “miniadultos”, como “seres ainda não plenamente maduros, mas fadados a amadurecer” (entendendo-se por “maduro” ser “igual a nós”) (BAUMAN, 2010, p. 20).

O que para determinada geração é “natural o modo pela qual as coisas são, o modo como as coisas são normalmente feitas”, para outra geração pode ser sinônimo de deformidade, provavelmente um quadro ilegal, falsificado, desagradável que exige correção. Os mais velhos sentem-se inseguros diante do cenário que a juventude vem construindo a partir da destruição dos sólidos. Os jovens veem a necessidade de corrigir os “erros” da modernidade sólida (BAUMAN, 2010, p. 20). Bauman faz questão de lembrar que a juventude contemporânea jamais enfrentou adversidades como longas crises econômicas nem presenciou multidões perdendo emprego. A juventude hodierna nasceu em um contexto no qual era protegida por serviços da comunidade, o autor utilizou a metáfora do guarda-chuva para explicar a proteção que os jovens recebiam “[...] à prova de água e de vento que lhes parecia sempre ao alcance da mão, para protegê-los contra as inclemências do tempo [...] um mundo em que cada manhã parecia prometer um dia mais ensolarado que o anterior.” (BAUMAN, 2010, p. 21).

Com relação ao trabalho, Bauman (2010) relata, ainda, que os jovens contemporâneos têm dificuldades em manter relações duradouras com seus empregadores, pois, diante da abundância de oferta que aparecem nos classificados de emprego, com infinitas oportunidades de prazer podendo ser multiplicadas, a última coisa que os jovens necessitam é de “um emprego com estabilidade eterna.” (BAUMAN, 2010, p. 61). No decorrer de suas análises, o autor nos adverte que esse contexto pode ser ainda pior, através do “prolongado desemprego que diminui as oportunidades de vida das pessoas e obscurece suas perspectivas de futuro.” (BAUMAN, 2010, p. 21).

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS AOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Formalmente, a sala de aula é um espaço de convivência entre professores e alunos. Conviver em sala de aula é um processo marcado por encontros e desencontros, o que confirma as diferenças entre os sujeitos que se relacionam em seu interior como elo para a vivência, ou seja, conviver na diferença significa valorizar os costumes e a bagagem cultural do outro. Para Novelli (1997, p. 45), “[...] o encontro ocorre entre os que ocupam posições distintas. Entender o outro exige o olhar desde a posição desde outro e daí o que se tem por reciprocidade.”

A sala de aula estabelece diferentes relações entre os jovens e os professores, entre os próprios jovens e entre os jovens e a escola. Essas relações despertam desejos, sonhos e anseios, mas também frustrações, que são construídos a partir do sentido que os jovens atribuem à escola, propiciando assim a estruturação de seus *foregrounds*. Dessa maneira, as unidades de sentido construídas a partir do que os jovens manifestaram sobre tal espaço oportunizaram o desenho desta categoria. Qualquer interação humana é um momento passível de estruturação ou reelaboração do *foreground*, e a sala de aula é um ambiente que propicia essa interação. Pretendo nesta categoria, chamar a atenção aos “gritos dos não ouvidos” que ecoam no espaço escolar.

A ROTINA DA SALA DE AULA

Quem estuda, ou quem já vivenciou essa fase, sabe o quanto, muitas vezes, a rotina da sala de aula é desgastante. A imagem de carteiras enfileiradas, quadros de giz ou lousa e um professor em pé ao centro da sala de aula ainda aparece na mente de muitos quando o assunto é estudar. Esse cenário foi criado há muitos anos, no entanto, vem sendo criticado, mas não modificado para atender as necessidades dos jovens contemporâneos.

O espaço da sala de aula é onde o conhecimento é trabalhado de maneira específica, daí a necessidade do professor e do jovem usufruírem destes momentos para o fortalecimento das relações interpessoais aliadas à diversificação de práticas docentes, de modo que não sejam reproduzidas sem interação, como acontecia no passado. Os processos educativos passaram por diversas mudanças e atualmente continuam sendo alvos de críticas e transformações. As críticas criaram novas possibilidades para que a escola pudesse refletir sua prática, cabe aqui refletir sobre como está ocorrendo a mediação dos processos educativos na escola. Como ocorre a utilização de métodos e recursos de ensino em sala de aula?

O que se constata é que, na concepção dos jovens investigados, os processos educativos vivenciados na escola não são diferentes das concepções do passado, os jovens denunciam a presença de práticas rotineiras na sala de aula, que pouco contribuem para a sua aprendizagem. Para Skovsmose (2008), o diálogo em uma aula tradicional ocorre em um padrão sanduíche. Esse padrão caracteriza-se pelas seguintes camadas: o professor questiona, o aluno responde e o professor o avalia, ou seja, a fala do aluno fica no meio das falas do professor, o que realça a autoridade do docente que está sempre pronto para dar as respostas certas.

Essas constatações são explicitadas nas seguintes falas: “Na matemática aprendemos só matemática. No português aprendemos só português, em história aprendemos só história.” (12). “Em matemática só fizemos conta, é aquela rotina, o professor ensina e aplica prova, ensina e dá trabalho.” (17) (informações verbais).

De acordo com Menárguez (2017), “80% do que se aprende nas aulas não serve para nada”, quem realiza essa afirmação é o físico Conrad Wolfram, apostando principalmente no fim dos cálculos realizados à mão. De acordo com Wolfram (apud MENÁRGUEZ, 2017) a insatisfação já atingiu uma grande parcela dos envolvidos com a escola, os estudantes consideram as matérias difíceis e desinteressantes, os professores sentem-se culpados com o baixo desempenho dos alunos e os governantes sabem da importância da educação para a economia, porém não sabem como renovar os currículos.

Desta forma, cabe aqui, compartilhar as ideias de Freire (2015, p. 83):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem paciente-mente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Isto posto, parece que a concepção bancária que tanto criticamos, ainda predomina nas salas de aulas. O ato de transmitir valores e conhecimento, de depositar ensinamentos concebendo os alunos como vasilhas reforça a concepção do homem como seres da adaptação e do ajustamento. O resultado desta prática é a extinção da criatividade e criticidade dos jovens (FREIRE, 2015).

O contexto da sala de aula pode ser considerado um laboratório da prática pedagógica e este deve ser transformado em um ambiente que proporcione a criatividade e a interação, elementos indispensáveis para todo e qualquer ser humano. Assim, Giroux (1997) referência à importância dos processos educativos oportunizados na sala de aula para o desenvolvimento das habilidades dos jovens:

Trabalhar em sala de aula significa aprender a viver em agrupamentos. Aliado aos valores predominantes do sistema educacional, isso tem implicações profundas para a educação social estabelecidas nas escolas. Igualmente significativo é o fato de que as escolas são ambientes avaliadores, e o que o estudante aprende não é simplesmente como ser avaliado, mas como avaliar a si mesmo e também os outros. (GIROUX, 1997, p. 65).

A sala de aula é ainda um local onde se lida com os mais diversificados acontecimentos de outros tempos e espaços, que fazem parte do *background* dos sujeitos. A interação entre os jovens dependerá da forma com que o professor irá mediar às situações, exercitando a escuta e a valorização de suas vivências, possibilitando assim o crescimento de todos os integrantes do grupo. Atuando como mediador dos diferentes níveis de conhecimento o professor terá condições para possibilitar o desenvolvimento de cidadãos críticos. Não posso deixar de destacar, que, embora essa seja uma prática possível, o professor precisa de tempo e espaço que lhe permita preparar uma aula atrativa, tendo em vista a singularidade de cada escola e de cada jovem.

Na percepção dos jovens participantes deste estudo, alguns professores já realizam atividades em sala de aula que se aproximam de suas realidades: "Na última aula a professora leu um texto, mas antes de ler ela fez a gente imaginar a história que iria nos contar, e quando ela começou a ler eu me senti a personagem do texto. Conseguimos compreender o texto e produzir ótimos trabalhos depois." (33, informação verbal).

Neste vasto conjunto de contentamento e descontentamento, mesmo que as satisfações que se podem vivenciar nos processos educativos oferecidos em sala de aula serem imensas, ser professor é passar por situações desafiadoras o tempo todo, tornando sua missão de mediador do conhecimento quase impossível, pois, para que haja uma aprendizagem significativa, o aluno precisa relacionar o novo conhecimento com sua bagagem cultural, ou seja, com seu *background*.

Evidentemente, que o professor amparado aos seus materiais pedagógicos, adotando uma postura interacionista irá potencializar a aprendizagem significativa. Para Skovsmose (2012) aprender significativamente envolve a atribuição de significados e estes têm sempre componentes pessoais e culturais. À medida que a aprendizagem se torna significativa provoca a reelaboração do *foreground*.

De acordo com Freire (2015) quando não ocorre a atribuição de significado, quando não ocorre à valorização das vivências do aluno a educação é considerada depositária. O novo conhecimento é depositado na mente do indivíduo como se este fosse uma vasilha vazia. Nesta situação o aluno não interage significativamente, não adquire significados e não reelabora seu *foreground*, como é o caso da seguinte afirmação: "Quando tem uma aula diferente, com filme ou música, são os filmes e as músicas que os professores escolhem que não tem nada a ver conosco, são antigos não dá para entender nada, por isso não prestamos atenção." (126, informação verbal).

Os jovens destacam a questão da relação do conteúdo em referência ao seu *background*, para que possam estabelecer pontes e assim contribuir para o enriquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem (SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012).

É primordial que os processos educativos discutam novos desafios, como nos coloca Freire (2015), para que possam contribuir com o ensino e o aprendizado dos jovens, pois, com a revolução tecnológica, a escola deixou de ser a única instância de educação formal, porém, não pode abrir mão de seu papel de proporcionar espaços de trocas de experiências. Esse cenário traz desafios à prática pedagógica do professor em sala de aula, justamente porque essa precisa atender aos interesses contemporâneos dos jovens, que não são mais os mesmos de outrora.

Portanto, dentro dessa afirmação, as relações estabelecidas em sala de aula entre o professor e o jovem podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, bem como as relações que os próprios jovens realizam a partir de suas vivências cotidianas, uma vez que, "o aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante" (BRASIL, 2002), por isso, destaca-se a importância dos professores abordarem conteúdos

que se aproximam da realidade dos jovens, despertando assim, seus interesses, provocando-os na criatividade e criticidade facilitando o processo de aprendizagem.

Para Skovsmose (2008) o cenário da sala de aula pode ser suporte para uma atividade de investigação para um grupo de jovens, mas pode não representar a mesma condição para outro grupo. Ainda, a maioria dos professores prefere manter as formas tradicionais de trabalho, refutando aulas que demandam diálogo e reflexão.

Bauman (2013, p. 25) acredita que todos nós, homens, mulheres, crianças, jovens e adultos, estamos em condição revolucionária e o principal propósito da educação, era e continuará sendo, “a preparação dos jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar.” Mas para estarem preparados, os jovens necessitam de instrução, de conhecimento prático e aplicável, “[...] para ser prático, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental.” (BAUMAN, 2013, p. 25).

OS CONTEÚDOS E TEMAS ESTUDADOS

Os jovens recebem diariamente um “bombardeio” de informações e questionamentos sobre o futuro, e uma das necessidades que acabam atribuindo à escola é que esta promova atividades que lhes auxiliem nas decisões futuras, como nos relatam: “Eu acho que devia ter alguma coisa que nos auxiliasse em nossas escolhas futuras, talvez um acompanhamento mais de perto.” (03, informação verbal).

Nesse sentido, parece correto afirmar que existe uma distância significativa entre os processos educativos ofertados pela escola e o desejo desses jovens. O que permite colocar que, muito embora a escola se mostre preocupada com o futuro dos jovens, essa realidade situa-se no plano empírico. É uma prática imediata que não considera o *background* dos jovens, e nem leva em consideração seus *foregrounds*.

É importante destacar ainda, frente as discussões que vem ocorrendo nas últimas décadas, sobre a importância de levar em consideração a vivência cultural dos jovens e de compreendê-los como sujeitos históricos, que na prática, oportunizando vez e voz ao jovem, verifiquei que na maioria das vezes, os processos educativos não auxiliam a estruturação do *foreground* do jovem, pois foi possível perceber que os jovens demonstram preocupação em vincular suas vivências com os temas estudados na escola. “Eu acho que todas as matérias deveriam estar relacionadas com questões sobre o futuro, para nos ajudar, tudo tinha que estar relacionando com o que a gente acessa fora daqui.” (131, informação verbal).

É oportuno destacar como os jovens desvinculam, em suas falas, a escola do mundo fora dela. A expressão “fora daqui” expressa essa divisão, como se no interior da sala de aula as coisas acontecessem de forma totalmente diferente do restante do mundo. Os jovens ainda enfatizaram a importância de relacionar os processos educativos ao futuro, como forma de preparação para uma vida adulta, ou para as escolhas profissionais.

O que se pode compreender é que a escola não está dando conta desses anseios, é possível então, fazer referência ao papel das grandes instituições na contemporaneidade e Bauman (2001) trabalha com a ideia de que tais instituições ainda ofereceram caminhos sólidos mesmo com a chegada dos tempos líquidos.

De acordo com Almeida, Gomes e Bracht (2016), Bauman relata que a escola foi estruturada para atender as expectativas de um mundo durável e pretendia, assim, permanecer e se instituir ancorada cada vez mais pela ordem e pela solidez. Assim, a escola era um dos espaços propícios para se chegar a uma vida mais digna e controlada. Os jovens entrevistados já começam a delegar para a escola a importância de favorecer espaços e conteúdos voltados à modernidade líquida, pois, aqui já começam a surgir alguns sinais desconforto nos jovens, quando o assunto é futuro. “Claro que tem vários cursos que podem nos ajudar, mas a escola é onde passamos maior tempo, por isso

eu acho muito bom aprender coisas que vamos usar fora da escola, dicas que podem auxiliar nas nossas escolhas.” (45, informação verbal).

Na contemporaneidade, de acordo com Bauman (2009), o conhecimento durável e uma memória sólida não apresentam utilidade diante das inúmeras possibilidades de conhecimento que se apresentam para os jovens. Outros espaços e outros artefatos culturais como a internet é um sinalizador de que é preciso dinamizar novas formas de interação, além, daquela única e legitimada de “transmissão de conteúdos”. Agora, são várias as instituições que estão dispostas a dar um conselho diferente e específico sobre determinado assunto.

No que tange essa afirmação é possível evidenciar que as aulas ainda possuem um formato conteudista e, além disso, parecem ter pouca relação com o dia a dia dos jovens, nesse sentido é importante destacar que a docência na contemporaneidade é uma tarefa desafiadora, sendo que de acordo com Zanchet (2007, p. 122) o professor precisa questiona-se sobre:

Como motivar os alunos para as aprendizagens que extrapolam o aspecto pragmático do conteúdo? Em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências legais? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que competências são necessárias para articular os fatos cotidianos com o conteúdo que trabalho? Devo continuar preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem prontidão para o mesmo? Como posso contribuir para propostas curriculares inovadoras?

Os conteúdos aprendidos na escola serão apropriados pelos jovens se despertarem neles certos ecos, é um deles é a questão do sentido, ou seja, os conteúdos precisam fazer sentido. Para Charlot (2001), a educação brasileira ainda não conseguiu garantir aos jovens condições favoráveis para aprendizagem significativa, e essa situação, acaba gerando desconfortos e tensões no contexto escolar, tudo se passa, como se o jovem rejeitasse a escola e o professor não conseguisse dar conta de explanar conteúdos significativos.

O descontentamento dos jovens a respeito dos saberes escolares, está muito mais relacionando ao modo como eles são trabalhados pelo professor do que pelos conteúdos em si, os jovens queixam-se pelas vezes que pedem uma segunda explicação e o professor não repete, queixam-se pelo formato das aulas serem sempre iguais, parecem que estão sendo confundidos com uma máquina copiadora.

Os jovens atribuem às aulas uma importância muito relativa quando o assunto é aquisição de saberes, existe uma espécie de paradigma a esse respeito: “Temos que vencer o conteúdo, mas eu acho que o conteúdo deveria ser mais palpável, os professores poderiam achar uma forma de relacionar o conteúdo com a nossa vida, para que a gente pudesse ver significado naquilo que eles nos passam.” (78, informação verbal).

Destacam a importância da escola para serem alguém na vida, mas não destacam os conhecimentos escolares específicos, tanto é, que eles clamam por conteúdos que sejam relacionados às suas vivências para que pudessem atribuir sentido ao que estão aprendendo. Os jovens citam outras instituições que não a escola como forma para aprimorarem seus conhecimentos, assim os valores e aprendizagens a que eles se referem como importantes para ser alguém na vida, estão relacionados a uma educação que provavelmente não tem encontrado espaço na escola.

Por essas razões Charlot (2001) acredita que a educação pública brasileira, ainda não proporciona aos jovens condições mínimas para o desenvolvimento de uma relação significativa entre os saberes escolares e os saberes individuais. E para Skovsmose (2012), a escola encontra dificuldades em adicionar algo no *foregrounds* dos jovens, sem essas adições, o êxito na aprendizagem e o engajamento nos processos educativos ficam comprometidos

CONCLUSÕES

A educação é considerada por muitos jovens como um meio para conseguir melhorar suas condições sociais. Ir à escola faz parte da educação formal, e é uma condição social seletiva, pois em muitos casos não frequentar a escola é estar condenado a subempregos. Em outros, ir à escola, mas não vivenciar os processos educativos, pode ser sinônimo de fracasso. Essas situações denunciam que a demanda dos jovens na escola toma múltiplas dimensões. Alguns abandonam os estudos por alguma razão, enquanto outros continuam estudando com sonho de alcançar melhores condições sociais e empregos mais valorizados (FRANCO; NOVAES, 2001). Acredito que a escola mais do que nunca precisa se concretizar como coletivo, para que o jovem possa se identificar com seu contexto, através da promoção de espaços de escuta, promover reflexão e diálogo no coletivo da escola. Por isso para compreender a relação que os jovens estabelecem com a escola é preciso ir além dos muros escolares, precisamos compreender o *background* deles para chegarmos à estruturação de seus *foregrounds*.

Na definição dos jovens, a aula dos sonhos deveria proporcionar ambientes livres e acolhedores, que fosse capaz de possibilitar a interação com o entorno. Os jovens indicam o desejo de vivenciarem experiências que ultrapassem as grades da escola. Esses resultados apontam que a arquitetura escolar precisa ser revista, para que favoreça a cultura do diálogo. Essas questões apontam ainda que, pensar como as aulas poderiam ser significa também discutir a formação dos professores, o currículo e as formas de avaliação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo (Coord.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam? Brasília, DF: Flacso–Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **O velho mundo está morrendo, mas o novo ainda não nasceu**. Entrevista concedida a Héctor Pavón, *Jornal Clarín*, 18 de julho de 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Metodologia do censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Relatórios metodológicos, v. 41).

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANCO, Maria Laura Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

MENÁRGUEZ, Ana Torres. **Conrad Wolfram: "80% do que se aprende nas aulas de matemática não serve para nada"**. 03 nov. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/30/economia/1509378342_617037.html>. Acesso em: 12 jan. 2018.

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Rubenize Maria dos; NASCIMENTO, Maria Aparecida; MENEZES, Jaileila de Araújo. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Colombia, v. 10, n. 1, p. 289-300, 2012.

SILVA, Agostinho da. **Citações e pensamentos de Agostinho da Silva**. Alfragide: Casa das Letras, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da educação matemática crítica**. São Paulo: Papirus, 2008.

SKOVSMOSE, Ole. Students' foregrounds: Hope, despair, uncertainty. **Pythagoras**, v. 33, n. 2, 2012.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. Prática pedagógica no ensino médio: o processo de construção da inovação na palavra dos professores. **Educação Unisinos**, Pelotas, v. 11, n. 2, 2007.

TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO JESUÍTICO PARA O PROCESSO FORMATIVO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Thales Fellipe Guill

Universidade do Oeste de Santa Catarina
thalesguill@yahoo.com.br

Leandro Fabris Possamai

Universidade do Oeste de Santa Catarina
leandrofabris.possamai@unoesc.edu.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa.
Comunicação oral

Resumo

A vinda da Companhia de Jesus e do padre José de Anchieta para o Brasil, como forma de dominar o povo indígena para disseminar e assegurar o catolicismo, foi um marco histórico para a educação. Tendo em vista a repercussão dessas primeiras tentativas de estabelecer um modelo de educação, esse texto busca identificar como se deu o processo de aculturação e educação dos nativos e quais as possíveis influências na educação escolar moderna. A metodologia desse estudo é histórico-crítica, de natureza bibliográfica e documental. São explorados os principais acontecimentos e personagens centrais que iniciaram o processo de aculturação dos nativos e estabeleceram táticas a fim de doutrina-los para servirem aos seus interesses diversos.

Palavras-chave: Ensino Jesuítico. Educação Jesuítica e Aculturação. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Companhia de Jesus, grupo de padres católicos comandado por D. João III, teve uma atuação marcante na educação da colônia e aculturação/doutrinação do povo indígena no Brasil colonial. A Companhia de Jesus, cujos membros, chamados de jesuítas, possuem o propósito de arrematar fiéis, em especial jovens meninos, no mundo todo com o intento de perpetuar sua ordem doutrinária e expandir o alcance da igreja católica. Segundo Parrilha, Souza e Costa (2013, p. 2), a ordem religiosa conhecida como Companhia de Jesus "nasceu sob os ventos da Reforma Católica, num momento de expansão da sociedade moderna, impulsionada pela busca da mercadoria e do lucro."

O seu reinado por mais de 35 anos pode ser dividido em dois períodos: o primeiro, tolerante, intelectualmente aberto e elogiado pelos humanistas; já no segundo período o rei tornou-se um soberano dependente da Companhia de Jesus e protagonista da Contrarreforma, combatendo os intelectuais e aqueles que se desviaram da fé católica ortodoxa, bem como se protegendo das influências estrangeiras. (MARQUES, 2001 apud PARRILHA; SOUZA; COSTA, 2013, p. 4).

Nessa época, a Igreja católica sofria uma grave crise, basicamente impulsionada pelo pensamento renascentista que tinha como fundamento o humanismo, movimento que a Igreja passou a compreender como risco aos códigos, preceitos e à cultura católica. Os intelectuais renascentistas questionavam o pensamento dogmático da Igreja e criticavam o abuso de poder que ela exercia sobre todo o Estado, porém, apesar das discordâncias, ainda assim não poderiam simplesmente romper com sua religiosidade.

Analisando a caminhada da Igreja católica de forma histórica é possível observar seu empenho à monopolização da educação/conhecimento, assim como, da expansão de seu patrimônio fundiário (ANDREOTTI, 2005). Para tanto, buscou agir de forma a centralizar seu poder, seguindo ordens Papais, arrematando fiéis para sua instituição, se estabelecendo, dessa forma, no centro de governo de forma orgânica. Em 1538, o Papa D. João III tomou a iniciativa de elaborar um documento que criticava os interesses materiais da Igreja. Com isso, a reforma católica era iniciada.

A Companhia de Jesus foi criada com o intuito de auxiliar a Igreja na doutrinação de fiéis ao catolicismo, incentivando a educação desde cedo, mantendo os cidadãos na linha proselitária que a Igreja determinava como correta.

A Companhia de Jesus foi estruturada nesse contexto, atuando nele, com seus princípios de disciplina rígida, obediência hierárquica e comportamento moral. Os jesuítas acreditavam que a educação, baseada nos valores espirituais e morais, instruídas desde cedo, as pessoas estariam mais protegidas com os desvios morais. A Companhia de Jesus representou para o papado uma arma contra o avanço do protestantismo pelo Ocidente e, com a catequização dos índios pela América, o aumento do número de fiéis. (PARRILHA; SOUZA; COSTA, 2013, p. 3).

Portanto, para a Igreja e para o Papa, a ordem dos jesuítas se tornou uma ferramenta importante, pois se mostrou extremamente útil à medida que o protestantismo avançava, aumentando o número de fiéis e mantendo-os dentro dos preceitos do catolicismo. Assim, fortalecia a instituição como um todo para enfrentar novas ordens que vinham surgindo, como o protestantismo e renascentismo.

Entretanto, não bastava somente fortalecer-se como instituição de forma a proteger-se, era necessário se expandir para outros territórios. Assim, inicia a jornada de José de Anchieta no Brasil, trazendo consigo o teatro, conhecido como Teatro Anchieta, como forma de doutrinar, ensinar e aculturar os povos indígenas aqui existentes.

Com base no exposto até aqui, é possível compreender a necessidade da Igreja em expandir a divulgação de sua doutrina, levando missionários jesuítas para outros territórios como forma de manter-se e fortalece-se como instituição. Com a chegada dos jesuítas no Brasil, houve as primeiras tentativas de doutrinação e educação dos povos indígenas. José de Anchieta foi o primeiro a utilizar métodos e ferramentas que se adequassem à essa tarefa.

Apesar de a doutrinação ter como enfoque central arrematar fiéis, o ensino no Brasil se constituiu e se desenvolveu a partir dessa concepção, podendo gerar questionamentos acerca do processo de educação no Brasil, e da concepção do ensino nos dias de hoje. Portanto, é possível formular o seguinte questionamento para direcionar nossa discussão: Quais as influências da educação para dominação e aculturação do povo indígena, disseminada por José de Anchieta e pelos jesuítas, no modelo educacional atual?

Assim, o objetivo desse artigo é o de fazer um levantamento histórico do processo de educação no Brasil colonial, implementado pelos jesuítas e, mais especificamente, pelo padre José de Anchieta, buscando destacar influências da educação para dominação e aculturação do povo indígena naquele período, no modelo educacional atual. Para tanto, foi realizada revisão de literatura, incluindo consulta à base de dados Google Scholar¹, utilizando

¹ Segundo Caregnato (2011), o Google Scholar é uma ferramenta útil quando utilizada para busca e pesquisa de produção acadêmica, "capaz de recuperar um número grande de documentos não presentes nos índices de citação tradicionais [...]" (CAREGNATO, 2011, p. 83), detectando também "trabalhos que não estavam presentes nos currículos Lattes dos pesquisadores

os descritores José de Anchieta, educação, ensino e aculturação. Foram selecionadas produções com relevância para a composição teórica e discussão, excluídas aquelas que não se atinham ao tema proposto.

A revisão inicia com um levantamento histórico acerca da educação utilizada pelos jesuítas para dominação e aculturação do povo indígena, os métodos utilizados pelo padre José de Anchieta e pelos demais companheiros da ordem, seguindo com uma breve exposição dos principais pontos de convergência para a uma realização comparativa com o modelo educacional atual.

DESENVOLVIMENTO

Na década de 30 do século XVI, Portugal resolve intensificar a atuação católica em sua principal colônia, o Brasil, a fim de estabelecer-se no território e prevenir invasões de outros povos. Porém, mesmo com a intenção de colonização estando definida, a execução desse plano foi comprometida devido aos diversos problemas sociais que se estabeleceram. Segundo Parrilha, Souza e Costa (2013, p. 4) "a falta de recursos financeiros e de colonos, os ataques de navios franceses, os conflitos com as populações indígenas foram algumas das causas que contribuíram para a não ocupação de colonos em terras brasileiras."

Finalmente, em 29 de março de 1549, o governo português resolve enviar uma embarcação na qual transportava cerca de mil homens, dentre eles o primeiro Governador-Geral, Tomé de Souza e um grupo de seis jesuítas, liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega (1517-1570), realizando a primeira visita do grupo jesuíta e o início dos trabalhos em território brasileiro. Com a tensão entre a Igreja Católica e o protestantismo ampliando-se, pode-se afirmar que a Companhia de Jesus, através de seus missionários, representou a principal força da Igreja para perpetuar os ensinamentos católicos de base e espalhar seu modo de ver o mundo por toda América no tempo colonial.

Manuel da Nóbrega teria ocupado o posto de primeiro provincial, apoiado por Loyola com aprovação do rei de Portugal. Porém, com pouco tempo de permanência no Brasil, Nóbrega acabou contraindo desavenças com os colonizadores locais, sendo afastado em 1556, o que abriu espaço para a vinda de outros jesuítas ao Brasil, como foi o caso de José de Anchieta.

José de Anchieta, nascido na ilha Canária de Tenerife, Espanha, em 1534, estudou na Universidade de Coimbra, tendo ingressado na Companhia de Jesus em 1551 após concluir sua formação em letras e rudimentos da fé. Ficou conhecido por muitos de seus autos, que foram reproduzidos e espalhados por toda a Europa, tais como Auto da Barca do Inferno, em 1517, o da História de Deus, em 1527, e o de Mofina Mendes, em 1534 (COSTA, 2010; PARRILHA; SOUZA; COSTA, 2013). Em Coimbra, Anchieta também teve contato com o teatro de Gil Vicente, muito em evidência na época.

Anchieta teve sua jornada rumo ao Brasil datada no ano de 1553, quando tinha apenas vinte anos. Era considerado apenas irmão, pois fora ordenado como padre pouco tempo após sua chegada. Ao aportar na Bahia com seus irmãos de ordem, não demorou a notar o fato de que os nativos possuem um grande apreço por música, dança, espetáculos e ritos diversos. Ferramentas que posteriormente Anchieta iria utilizar com frequência para implementar um verdadeiro programa social de aculturação do povo nativo.

Quanto as suas impressões sobre as terras brasileiras, Anchieta comentava sobre os nativos:

[...]” (CARENATO, 2011, p. 84). Martins (2011, p. 27) explica que, em sua análise quantitativa da produção científica disponível e indexada para consulta, “o Google Acadêmico mostrou ser uma ferramenta que permite a análise da formação de redes de coautoria, facilitando a identificação de padrões de relação em torno de expressões específicas de buscas.” A mesma consistência foi corroborada por Mugnaini e Sthrel (2008), que apontam para a visibilidade dada às publicações. Portanto, a ferramenta Google Scholar apresenta-se como uma ferramenta de busca adequada para captação e seleção de artigos para os descritores propostos nesse estudo.

[...] não são sujeitos a nenhum rei ou capitão, só têm em alguma conta os que alguma façanha fizeram, digna de homem valente, e por isso comumente recalctrem, porque não há quem os obrigue a obedecer; os filhos dão obediência aos pais quando lhes parece; finalmente, cada um é rei em sua casa e vive como quer; pelo que nenhum ou certamente muito pouco fruto se pode colher deles, se a força e o auxílio do braço secular não acudirem para domá-los e submetê-los ao jugo da obediência. (ANCHIETA, 1988, p. 55).

Nolasco (2008) explica que a tolerância dos jesuítas e colonos portugueses para com os gentios era, em maior parte do tempo, muito difícil, já que o modo de viver dos índios em comparação aos costumes europeus era muito diferente; eles andavam despidos, não possuíam a mesma repressão dogmática religiosa que era imposta aos europeus quanto ao matrimônio (poligamia era uma prática comum), possuíam rituais mágicos e de cura, praticavam sacrifícios e o modo de subsistência era totalmente dependente dos ciclos da natureza, por tanto migravam constantemente conforme sua necessidade por materiais e alimentos.

Esse estilo de vida não só vai contra os costumes, mas sim contra o pilar de sustentação do mundo europeu, pois inviabilizava a troca de favores, de mercadoria, as cadeias de produção, a lógica contratual de mercado e da propriedade privada. Em suma, os gentios só tinham serventia e lugar no novo mundo em duas posições: ou como escravos para os colonos, ou como convertidos catequizados para os jesuítas.

Foi nesse mesmo período que Anchieta conhece e se aproxima do padre João Azpilcueta Navarro, o primeiro jesuíta a aprender a língua tupi e a utilizá-la como instrumento de catequização, pois, dessa forma, várias cantigas e orações puderam ser transmitidas e compreendidas de uma forma mais ampla para os povos indígenas (PARRILHA; SOUZA; COSTA, 2013). Anchieta possuía certa perspicácia ao observar os nativos e seus costumes, percebendo rapidamente seus interesses e logo tramando estratégias que melhor serviriam à causa jesuíta, conforme destaca Cardoso (1977, p. 15):

O contato mais significativo de Anchieta com os índios em seus primeiros tempos de Brasil deu-se em Caravelas, depois do naufrágio dos Abrolhos, a 21 de novembro de 1553, quando tiveram de passar entre os selvagens oito a nove dias. Aí, um dia, os meninos órfãos de Lisboa, que iam na embarcação, lançada ao litoral pela tempestade, puseram-se a cantar umas cantigas que se fizeram na língua dos índios. Ajuntavam-se eles a ver e admirar. Noutra dia celebrou-se missa com ornamentos, salvos do naufrágio, e novamente os índios se ajuntavam cheios de admiração.

O teatro de Gil teve grande importância na vida de Anchieta, influenciando toda a metodologia de ensino do missionário, que fazia uso de espetáculos, cantorias e danças de modo teatral, conseguindo transmitir a religião europeia para os índios, mesclando elementos das duas culturas.

Anchieta inventa um imaginário estranho sincrético, nem só católico, nem puramente tupi guarani quando forja figuras míticas chamadas karaibebé (profetas que voam), nas quais os nativos identificavam talvez os anunciadores da terra sem mal, e os cristãos reconheciam os anjos mensageiros alados da Bíblia (BOSI, 1992).

Portanto, o teatro de Anchieta se aproximava dos costumes indígenas, dos rituais e das danças, e, assim, formava quimeras culturais que conseguiam fazer uma conexão entre os dois mundos, iniciando um progressivo processo de aculturação dos nativos. Dessa forma, o objetivo era utilizar o teatro como forma de aproximação a eles.

Como já discutido, a primeira forma de educação exercida em terras brasileiras foi informal, através do teatro, fora de salas de aula. Os ensinamentos chegavam até os habitantes nativos como uma forma de discurso ideológico, com o intuito de impor uma visão de mundo. Para Saviani (2007, p. 26) "a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese."

Os pilares para a dominação cultural no início da colônia eram compostos por esses três elementos, cada qual com sua função específica. A colonização, ao ser intensificada, trazendo cada vez mais portugueses e seus filhos para as terras brasileiras, impôs que a educação fosse fragmentada, separando pela primeira vez a educação por níveis para uma finalidade específica: a escola de primeiras letras, ou “bê-à-ba”, como era conhecida, era destinada principalmente ao povo nativo, assim poderiam aprender a escrita básica para que a catequese fosse concluída em sua plenitude; humanidades, frequentada pelos filhos dos portugueses em sua maioria; e, por último, os estudos superiores de Filosofia e Teologia, formação direcionada aos futuros integrantes da Companhia de Jesus, ou seja, futuros padres.

Conforme comentam Ferreira Jr. e Bittar (2004), as escolas de primeiras letras apesar de básicas, ainda assim devem ser consideradas escolas, pois lá os alunos aprendiam as bases para que conseguissem seguir com seus estudos, sem compreender a língua portuguesa, seria um desafio ainda maior que os nativos aceitassem as demais imposições.

As casas de bê-á-bá foram instituídas pelos jesuítas em 1549, no mesmo ano da chegada do padre Manoel da Nóbrega e dos seus cinco companheiros. Entre eles desembarcou aquele que seria considerado o “primeiro mestre-escola do Brasil”: Vicente Rijo (Rodrigues). Na “escola” organizada pelo padre Vicente, em Salvador, os primeiros “alunos” foram crianças mamelucas. Elas eram bilíngues, pois falavam o tupi da mãe e entendiam o português do pai. Nóbrega, na primeira carta ao provincial de Portugal, afirmava que: “Ho Irmão Vicente Rijo insina há doutrina aos meninos cada dia, e também tem escola de ler e escrever” (LOPES et al., 2000, p. 43). Mas, Rijo não ensinava apenas às crianças a sua “escola de ler e escrever”, já que também era frequentada pelos índios adultos. Nóbrega, na mesma missiva de abril de 1549, noticiava que “*hum dos principaes (caciques) delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, e em dous dias soube ho ABC todo.*” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2004, p. 2-3).

Como se pode verificar, as casas de “bê-á-bá” foram inicialmente pensadas para atender o povo jovem, crianças no geral, que são mais fáceis de convencer, manipular e assimilar novos conteúdos, não obstante as aulas também terem sido frequentadas por adultos que tinham curiosidade e disposição para aprender, conforme segue Anchieta em sua afirmação: “visto o que, nosso principal fundamento está na doutrina das crianças, as quais lhes ensino a ler, escrever e cantar. A estas trabalhamos por ter debaixo de nossa mão, para que depois venham a suceder no lugar de seus pais, formando um povo de Deus.” (ANCHIETA, 1984, p. 60).

Os jesuítas costumavam fazer uso da prática chamada aldeamento, também referidas como missões, que eram locais destinados ao ensino da catequese, principalmente voltado às crianças, prática que retirava o índio de seu habitat natural e o transportava para um local estranho, onde sofriam forte influência dos jesuítas. Essa prática era impactada pela necessidade da migração dos nativos, colocando os jesuítas e colonos em posição de desvantagem, pois enquanto buscavam um novo local para estabelecer acampamento, os jesuítas acabavam ficando vulneráveis por desconhecer o território em geral.

Anchieta, portanto, utilizava várias formas para conseguir abordar os nativos de forma eficiente e perspicaz, através da catequese, cantos, orações, poemas e, seu grande trunfo, os autos teatrais. Estes eram utilizados largamente para demonstrar, por meio das encenações alegóricas, que o modo de viver dos nativos era errado e, por isso, deveriam mudar seu estilo de vida.

Segundo Nolasco (2008), além de afirmar como e porque os índios estavam errados no seu modo de viver, ainda aproveitava para implantar ideias de comportamento por meio de sugestões durante o espetáculo, a fim de ajudar os gentios a atingir a salvação.

Como praticamente todo o modo de vida e cultura indígena era visto como pecado, a imposição da Igreja para com os gentios era no sentido de que mudassem totalmente seus costumes, doutrinando-os a seguir uma lógica de obediência para que fossem bons, tranquilos, evitassem a guerra e as luxúrias presentes em seu dia a dia.

Fica claro o contentamento de Anchieta ao relatar o caso de um índio mais velho, que se converteu à religião católica. Diz o padre a respeito do índio: “aprendeu ele de boa vontade boa parte e determina daqui em diante viver segundo o que Deus manda, de maneira que por mais fera que seja sua natureza, trabalharemos com todo cuidado para domá-la.” (ANCHIETA, 1954 apud NOLASCO, 2008, p. 56).

Pelo exposto, podemos inferir que o trabalho de educação e catequização fez por destacar Anchieta dos demais jesuítas e que um dos fatores principais para que isso ocorresse foi a utilização do seu teatro, que tornava o ensino catequético muito mais efetivo, auxiliando na aculturação do povo nativo. Somente com os valores e costumes indígenas sendo despojados é que os jesuítas teriam condições de inserir novos conceitos, ideias e padrões considerados adequados para os europeus na mente dos indígenas.

Podemos dizer que o Teatro Anchieta ocupava espaço semelhante ao que a mídia de massa ocupa hoje. Possuía esse papel transformador, originário da intenção de transmitir valores e verdades de interesse do catolicismo. Conforme comenta Nolasco (2008, p. 57):

A arte dramática, mesmo não atuando diretamente sobre o processo de transformação social, age diretamente sobre os homens, que são os verdadeiros agentes construtores da sociedade, independentemente da perspectiva e da obra trazer no seu bojo uma função ideológica de manipulação, de alienação ou de, ainda, conter um aspecto de desmascaramento das ideologias, um caráter de emancipação da percepção e da consciência.

Portanto, o intento dos jesuítas e colonizadores era refletido em seu modo de agir, expurgando o papel de agentes sociais preocupados com o intelecto dos índios, e revelando a verdadeira face de interesses. Ainda de acordo com Nolasco (2008, p. 58), “não se tratava de conscientização, mas de imposição de uma visão de mundo marcadamente católica, ou seja, de acordo com o interesse da Igreja e do processo colonizador.”

Conforme o exposto até aqui, podemos observar como a ordem jesuíta apropriou-se de várias características dos índios e tentou adaptar-se o melhor possível para realizar essa aproximação, fazendo uma ponte entre a cultura portuguesa e dos gentios, ponte essa formada com um misto dos costumes de ambos os povos, mas que no final possuía apenas o intento de retirar do povo nativo seus costumes pouco servis aos colonizadores.

Atualmente, a educação no Brasil é balizada pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), que em seu Art. 1º dispõe que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996). Poucas palavras que descrevem a complexidade do processo educacional, envolvendo questões culturais, familiares e sociais, e numa perspectiva maior, questões históricas.

Diferentemente do Brasil colônia, a gama de influências por que passa a sociedade atual está mais profundamente relacionada à lógica do capitalismo, um sistema econômico que gira em torno de lucro e da legitimidade dos bens privados, atravessando todas as expressões humanas.

Ao considerar a forte influência desse sistema econômico no processo da educação atual, é possível compreender que a educação na sociedade capitalista moderna está situada num contexto de “relações sociais dominantes”. (SEVERINO, 2007, p. 289).

Segundo Saviani (2007), a forma com que a educação básica atual está organizada é reflexo dos processos de relação, de poder e de trabalho da sociedade. A proposta de preparar o aluno para enfrentar as exigências e necessidades da vida social atual tem como perspectiva prepará-lo para o mundo do trabalho, um mundo capitalista.

Ainda de acordo com o autor:

O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade. [...] a base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 160).

Temos uma educação básica dividida em níveis – fundamental e médio –, assim como são divididos os conteúdos – linguagem escrita, matemática, ciências sociais e ciências naturais – o que coaduna com a perspectiva capitalista de relações de poder, que também pode ser observada dentro das próprias salas de aula, com a configuração hierárquica e a disposição dos materiais conforme assinalou Tragtenberg (1985). Segundo o autor, as relações de poder na escola expressam um modelo de educação como sendo um “aparelho para controle de todos”:

A escola se constitui num observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos. (TRAGTENBERG, 1985, p. 69).

Como exemplo desse instrumento para dominação e controle dos alunos, podemos apontar a técnica de controle pedagógico de faltas utilizada pelos professores, que se assemelha ao controle realizado em instituições capitalistas, que visa fiscalizar o número de horas e dias trabalhado realizados por mês. Uma hierarquia também pode ser vista na configuração da própria sala de aula, o professor à frente como detentor do saber e os alunos enfileirados como fiéis submetidos à educação proposta, conforme descrito por Tragtenberg (1985, p. 69):

A própria disposição das carteiras na sala de aula reproduz relações de poder: o estrado que o professor utiliza acima dos ouvintes, estes sentados em cadeiras linearmente definidas próximas a uma linha de montagem industrial, configura a relação “saber/poder” e “dominante/dominado”.

Outros métodos de controle podem ser observados ao longo da história da educação no Brasil, como é o caso da palmatória utilizada como forma de incentivar a inteligência e controlar o comportamento dos alunos (SANTANA, 2014). Exemplos como este, ao passo que permitem-nos reconhecer evoluções na forma de conceber o processo educativo e seus objetivos, alertam-nos sobre transformações que oportunizam o surgimento de outros mecanismos de controle que se conectam com resquícios de uma experiência de educação tradicional católica europeia.

Severino (2007, p. 296) diz que o catolicismo, com seus conceitos e valores, “marcou a vida social e cultural do país, contribuindo significativamente para um forte processo de subjetivação de seus habitantes, sob a representação dos dogmas doutrinários católicos.” Processo observável nos objetivos da educação no Brasil desde a fase colonial, nascida “como obra do trabalho missionário dos jesuítas, fundada sob uma perspectiva ideológica católica” (SEVERINO, 2007, p. 296), posto que a finalidade da educação centrava-se, basicamente, em promover a “adesão à cultura portuguesa e aos princípios do catolicismo.” (CAETANO; OLIVEIRA, 2006, p. 1).

Outro traço dessa influência na educação pública dos dias atuais é a presença, no currículo, do ensino religioso. A Constituição Federal de 1988 o considera facultativo, mas de oferta obrigatória pela escola pública de ensino fundamental. Na proposta de Base Nacional Curricular Comum, esse componente foi integrado à área de Ciências Humanas (CUNHA, 2016), o que lança indícios de que medidas como esta não correspondem a um Estado laico, livre de hierarquia estatal e religiosa (PRADO, 1993).

A cultura identifica um povo, constituída por seus hábitos, costumes, crenças, leis, economia, política e tudo aquilo que dá forma e corpo para cada sociedade. O tempo é um marco importante na construção da cultura, pois

com o passar o tempo novas configurações culturais vão surgindo, fruto da adaptação, crescimento e conhecimento que somente o tempo é capaz de promover. Portanto, é preciso compreender que o modelo atual de educação está intimamente ligado aos processos culturais e sociais constituídos ao longo dos anos.

Podemos dizer que no século XXI, as instituições educacionais privadas se veem frente ao mesmo paradigma daquele enfrentado pelos padres jesuítas na busca pela dominação e aculturação do povo indígena. A grande oferta de ensino privado, o mercado capitalista e a hierarquia estatal tornam ainda mais visíveis as relações de poder.

Visto que os objetivos dos jesuítas e do padre José de Anchieta eram claros, buscando doutrinar povos indígenas nos preceitos do catolicismo e da educação europeia a fim de expandir território em busca de fiéis, e também de mercadoria e lucro (COSTA, 2010; PARRILHA; SOUZA; COSTA, 2013), temos que tais objetivos se aproximam muito da economia capitalista que perpassa o modelo de educação atual, e das relações de poder. (ANDREOTTI, 2005; SAVIANI, 2007; SEVERINO, 2006).

Pode-se hipotetizar que o Estado em dado momento tomou para si a tarefa de regulamentar a educação, isso só se deu após o domínio jesuítico no campo educacional, dessa forma considera-se que a prática jesuítica fora a grande impulsionadora da percepção do Estado acerca do papel da educação.

A estrutura curricular da educação no Brasil foi alvo de debates e de discussões à medida que o Estado foi se tornado laico, mudança estrutural conduzida por meio da Carta Magna de 1891.

Na atualidade, de acordo com a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino religioso deve ser facultativo, precisa assegurar o respeito à diversidade de credos e não impor um dogma ou destinar-se a converter alguém (PRADO, 1993).

Em suma, essa breve análise acerca das influências da educação para dominação e aculturação do povo indígena incide sobre o modelo de ensino atual permitindo-nos destacar o principal legado: às relações de poder instituídas no ensino proposto pelos jesuítas no Brasil colonial, visto até os dias de hoje nas relações entre educação e capitalismo ou nas relações com o Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da revisão realizada, foi possível destacar que os missionários jesuítas trouxeram consigo a cultura europeia e o catolicismo como forma de educar, dominar e aculturar o povo indígena, com o objetivo de ampliar e fortalecer a Igreja Católica. Os métodos utilizados se aproximavam dos costumes dos índios, sendo um forte exemplo disso o Teatro Anchieta.

Esse artigo buscou identificar as influências desse primeiro modelo de educação na educação brasileira atual. Foi possível apontar duas convergências que dão base à influência aqui referida. A primeira diz respeito ao modelo capitalista atual baseado nas relações de poder dentro e fora da sala de aula – hierárquico e de educação como mercadoria – como desinência das relações de poder na educação trazida pelos jesuítas. A segunda é a propagação do ensino religioso, proposto pelos jesuítas e por Anchieta, que encontra relação no modelo educacional atual, que preserva a figura do ensino religioso na escola pública, ainda que facultativo ao estudante.

Outros pontos poderiam ser abordados e analisados no sentido de compreender o leque de influências históricas do ensino trazido pelos jesuítas sobre o modelo de educação atual, deixando em aberto um espaço para outras análises. Portanto, cabe ressaltar que o intuito desse artigo foi, em primeira instância, realizar uma retomada de elementos de ordem histórica como forma de elucidar o pensamento crítico, para melhor compreender o atual modelo de educação como processo histórico-social.

REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, José de. **Cartas**. Correspondência Ativa e passiva, Obras Completas 6o volume. Org. H. Viotti. São Paulo, Edições Loyola, 1984.
- ANCHIETA, José de. **Cartas**: informações, fragmentos históricos e sermões. Coleção Cartas Jesuíticas. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.
- ANDREOTTI, Azilde. O pêndulo da História: tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1515-1519, dez. 2005.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.
- CAETANO, Maria Cristina; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Ensino Religioso: sua trajetória na educação brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006. **Anais...** 2006.
- CARDOSO, Padre Armando. José de Anchieta. **Teatro de José de Anchieta**: originais acompanhados de Tradução versificada, introdução e notas pelo Pe Armando Cardoso S.J. São Paulo: Loyola. 1977
- CAREGNATO, Sonia Elisa. Google acadêmico como ferramenta para os estudos de citações: avaliação da precisão das buscas por autor. **Ponto de Acesso**, Salvador, v.5, n.3, p. 72-86, dez. 2011.
- CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na BNCC. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, 2016.
- COSTA, Mariza Domingos da. **Evangelização e educação dos índios no Brasil colonial**: as concepções de Manoel da Nóbrega e José de Anchieta/ Mariza Domingos da Costa. Maringá, 2010
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 25, n. 86, p. 171-195, 2004.
- LOPES, E. M. T. et al. **500 Anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MARTINS, Dalton. A emergência da análise de redes sociais como campo de pesquisa: perspectiva da análise da produção científica em português e espanhol a partir do Google acadêmico. **Revista de Ciencias de la Información**, Alexandria, v. 5, n. 8, 2011.
- MUGNAINI, Rogério; STREHL, Letícia. Recuperação e impacto da produção científica na era Google: uma análise comparativa entre o Google acadêmico e a web of Science. **Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, p. 92-105, abr. 2008. ISSN 1518-2924. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2008v13nesp1p92/1570>>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- NOLASCO, Patricia Carmello. **A educação jesuítica no Brasil colonial e a pedagogia de Anchieta**: catequese e dominação. Dissertação (Mestrado)—Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. 2008.
- PARRILHA, Andressa; SOUZA, Bruna; COSTA, Célio Juvenal. Catequese e educação na américa portuguesa no séc. XVI: Manuel da Nóbrega e José de Anchieta. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 20., 2013. **Anais...** 2013. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2013/PDF/T-04/10.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2018

PRADO, D. A. **Teatro de Anchieta a Alencar**. Perspectiva, 1993.

SANTANA, Ramon Ferreira. A educação pela palmatória: os castigos utilizados como ferramentas pedagógicas no Brasil Império. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 7., 2014, São Cristóvão. **Anais...** 2014. p. 1-8.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, Júlio C.F & NEVES, Lucia M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p. 289-320.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Revista de Cultura e Política Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 4, mar. 1985.

UM OLHAR PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Solange Cleia Bencke Fredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
solabencke@hotmail.com

Alessandra Crystian Engles dos Reis

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
acereis75@gmail.com

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Comunicação oral

Resumo

O artigo em questão, aborda aspectos relacionados à inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), considerados público alvo da Educação Especial. A inclusão deve garantir a possibilidade de aprendizagem a todos os educandos. A pesquisa tem o objetivo de teorizar sobre as habilidades/superdotação. Para tanto será abordado o contexto histórico, discutindo Políticas Públicas e a caracterização do aluno com AH/SD. O texto é de natureza qualitativa do tipo exploratório de caráter bibliográfico. As fontes foram resoluções, diretrizes, textos relacionados as políticas públicas e a Teoria de Joseph Renzulli. Conclui-se que é de fundamental importância estimular as potencialidades do aluno AH/SD, com projetos de enriquecimento pedagógico, para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão. Altas habilidades/superdotação. Políticas Públicas. Identificação.

INTRODUZINDO APONTAMENTOS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

São considerados público alvo da Educação Especial os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Estes tem o direito a um atendimento educacional especializado por se tratar de alunos que possam necessitar de programas diferenciados de aprendizagem (BRASIL, 2008).

No âmbito nacional, o Rio Grande do Sul foi o estado pioneiro a garantir em sua Constituição Estadual, em 1989, direito assegurado à implementação de programas governamentais de atendimento integral as pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação (RIO GRANDE DO SUL, 1989).

A inclusão deve garantir a possibilidade de aprendizagem a todos os educandos, a partir de suas capacidades e aptidões. A escola deve oferecer condições aos alunos para que ocorra a aprendizagem independentemente das características individuais do estudante. No entanto, salienta-se a necessidade de atendimento diferenciado aos alunos com AH/SD, para que o potencial de aprendizado intrínseco a eles possa ser desenvolvido em sua plenitude,

de forma que seus talentos contribuam para a sociedade, nas diversas e distintas áreas de atuação, podendo ser artistas, cientistas, esportistas, políticos, cozinheiros, matemáticos entre outras profissão e/ou ocupações.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva caracteriza os alunos com altas habilidades, aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotricidade e artes. É comum, que esses alunos também apresentem sensível criatividade, envolvimento significativo para com o processo de aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008). Adiante, será discutida a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, que descreve o conceito de pessoa com AH/SD. Esta teoria é compreendida a partir da intersecção de três agrupamentos de traços portados pelo indivíduo: habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e a criatividade (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Para o desenvolvimento deste texto optou-se pela metodologia de natureza qualitativa, do tipo exploratória, de revisão bibliográfica, em documentos como resoluções, diretrizes, textos relacionados as políticas públicas e a Teoria dos Três Anéis abordada por Joseph Renzulli, além de outras pesquisas de autores da área.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem por objetivo teorizar sobre as habilidades/superdotação. Para tanto, será abordado o contexto histórico, trazendo algumas políticas públicas e a caracterização do aluno portador de AH/SD.

CONTEXTO HISTÓRICO DO RECONHECIMENTO DO ALUNO PORTADOR DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

No Brasil, o atendimento ao aluno com de altas habilidades/superdotação teve início na década de 20, com a professora Helena Antipoff, ela entendia que os educandos de altas habilidades/superdotação necessitavam de considerações especiais no lar, na escola e na sociedade, assim, desenvolvia em uma fazenda, atividades multidisciplinares durante as férias de um grupo de alunos, no qual eram conhecidos como bem-dotados, vindos de um colégio da Zona Sul do Rio de Janeiro (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTAÇÃO, 2000).

Em 1967, no Brasil, começa a ser pensado e discutido sobre o tema em questão. Nesse mesmo ano, o MEC criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento ao superdotado. Em 1971, acontece um Seminário que reuniu especialistas de todo o país para aprofundar as discussões. Entretanto, somente no ano seguinte, o debate do Plano Setorial de Educação e Cultura possibilitou maior prioridade a Educação Especial, mesmo por meio de uma discussão tímida, o debate foi significativo e chamou a atenção para o problema. Na década de 80, o Conselho Federal de Educação nomeou uma Comissão Especial para propor aportes que permitissem aos Conselhos Estaduais o incentivo as ações de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTAÇÃO, 2000).

Conforme apontado na introdução, no Brasil, o Rio Grande do Sul é o pioneiro a garantir em sua Constituição Estadual, em 1989, o direito à implementação de programas governamentais de atendimento integral as pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação. Conforme escrito no Artigo 199da referida Constituição, é dever do Estado proporcionar atendimento educacional aos portadores de deficiência e aos superdotados, e no Art. 214, que o Poder Público garantirá educação especial às pessoas com deficiência, em qualquer idade, bem como às pessoas com altas habilidades, nas modalidades que se lhes adequarem (RIO GRANDE DO SUL, 1989).

Somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – N^o9394/96, o Brasil reconhece o portador de altas habilidades/superdotação em seus Artigos 58 e 59 da referida diretriz, e recomenda

estratégias de atendimento (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTAÇÃO, 2000). Salienta-se que a LDB (1996) é a diretriz que rege a educação brasileira na atualidade.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

A educação vem se tornando um desafio, pois, a realidade vem demonstrando uma significativa parcela de excluídos no ambiente escolar. Nessa parcela estão inclusos os alunos com AH/SD, pois, no cotidiano escolar o professor necessita identificar e responder às diversas necessidades desses alunos, como trabalhar as diferentes potencialidades, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem, proporcionando uma educação de qualidade (FREITAS; PÉREZ, 2012).

O professor da escola inclusiva deve direcionar o seu trabalho para a diversidade, não cumprindo somente com os requisitos do currículo e dos programas pré-determinados, para analisar, se suas atividades, conteúdos e/ou experiências estão adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais de seus alunos, como conceitos que o aluno tem da disciplina, atenção, agilidade mental e o nível de interesse que o educando possui. Portanto, para desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos com AH/SD é necessário, reconhecer suas características individuais, as várias formas de manifestações e singularidades, por meio da observação, a qual permitirá identificar preferências e facilidades, assim como limitações. O professor, mediante essa observação diagnóstica terá condições de contemplar em suas atividades educativas a dimensão teórica e prática de determinado conhecimento, a partir de metodologias e estratégias didáticas que incorporem o modo de agir de cada aluno, de modo que adapte suas ações coletivas a partir do indivíduo que compõe o grupo (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Consequentemente, deverão ser implantadas políticas educacionais com o propósito de garantir os direitos humanos. As políticas públicas visam contemplar o acesso e a permanência bem-sucedida dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, sendo indispensável investimento financeiro, político e pedagógico, que possibilitem avanços educacionais dos educandos (FREITAS; PÉREZ, 2012).

A garantia dos direitos incorporados às políticas públicas é uma forma de assegurar as ações implantadas, independentes das mudanças políticas-administrativas. A educação dos alunos com AH/SD vêm manifestando maior fragilidade, principalmente em relação à inclusão¹ desses alunos ao ambiente educacional. Todavia, faz-se necessário maior conhecimento por parte dos gestores e legisladores das reais necessidades dos alunos portadores de AH/SD (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Os direitos da pessoa com AH/SD estão respaldados por princípios legais que fundamentam as ações desenvolvidas na área. Segundo a Constituição Federal (1988), nos Artigos 206 e 208, é indicativo de um direcionamento da educação para todos. Está previsto que o ensino seja ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, também é dever do Estado uma educação efetiva, mediante o acesso dos alunos aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Porém, o Art. 208, inciso III, refere que o atendimento Educacional Especializado está previsto somente para alunos com deficiência (FREITAS; PÉREZ, 2012).

A Declaração de Salamanca de 1994 define as linhas de ação para a Educação Especial, adotando como princípio orientador, que as escolas devam receber todas as crianças, assim, o direito a educação é assegurado (BRASIL, 1994). Também é indispensável citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96) que, no

¹ "A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros." (FREITAS, 2008, p. 5).

Capítulo V, Artigo 58, define Educação Especial como modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Assim:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 19).

No Art. 59 da mesma Lei, é apontado que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 19).

A Lei nº 10.172/2001- Plano Nacional de Educação (PNE) evidencia que o avanço na área deveria ser a construção de uma escola inclusiva, para garantir atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001a). O mesmo documento estabelece objetivos e metas em que os sistemas de ensino apoiem o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

No ano de 2005, aconteceu a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, estes núcleos são centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, orientação às famílias e formação continuada dos professores. Por meio desses núcleos buscou-se a organização da política de educação inclusiva, de maneira a garantir o atendimento aos estudantes da rede pública de ensino (BRASIL, 2008, p. 5).

Uma das ações fundamentais é a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Como apontado anteriormente, na organização de uma classe de aula comum faz-se necessário atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos alunos que apresentam supertodação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades (BRASIL, 2001). Sendo assim, para o atendimento educacional aos superdotados, é necessário:

a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação; b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade sócio emocional; c) cumprir a legislação no que se refere: ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno; d) incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis; e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade. (BRASIL, 2001, p. 49).

O superdotado tem direito a um atendimento adequado, o qual seja fundamentado no princípio de que, “todos os indivíduos devem ter oportunidade de desenvolver ao máximo suas potencialidades.” (BRANCHER; FREITAS, 2011, p. 168). Dessa forma, o Estado deve garantir meios educacionais eficientes para favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo.

Pois, “[...] as altas habilidades ou superdotação não são, como muitos ainda pensam, um dom, mas sim características e comportamentos que podem e devem ser aperfeiçoados na interação com o mundo e que se apresentam numa variedade grande de combinações.” (BRASIL, 2006, p. 31).

Conforme Freitas e Pérez (2012), os alunos com AH/SD tem garantido seu direito à escolarização e aprendizagem em um meio diversificado no contra turno, e são disponíveis recursos e serviços especializados, potencializando o enriquecendo de seu currículo. No entanto, sabe-se que na realidade, nem sempre as ideias estabelecidas por esses autores estão de acordo com a prática educacional/institucional. As condições favoráveis para aquisição de recursos e encaminhamentos para serviços especializados são dependentes das políticas locais e regionais, e das relações com as demais áreas, como a saúde.

É importante salientar que o processo de inclusão decorre de uma rede de fatores interligados e relacionados para a efetivação de práticas diferenciadas. Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com AH/SD propõe em sua prática identificar o objetivo de estudo, elaborar e organizar recursos pedagógicos acessíveis, na intenção de eliminar qualquer tipo de obstáculo para a plena participação do aluno. O AEE para os alunos com AH/SD é um programa de enriquecimento curricular, podendo ser realizado de maneiras diferentes no contexto escolar, com a flexibilização dos conteúdos curriculares e com atividades extracurriculares desenvolvidas por meio de projetos que possibilitam experiências individuais ou em grupo, objetivando o enriquecimento de conteúdo, ampliação das diferentes inteligências e desenvolvimento das relações intrapessoais e interpessoais.

CARACTERIZANDO ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A Resolução Nº 02/01 – referente às Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica - conceitua alunos com altas habilidades/superdotação os que, durante o processo educacional, apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b).

Quanto à identificação de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) será utilizado, neste texto, o referencial teórico que busca tecer um diálogo entre a teoria e prática, denominado de Teoria dos três Anéis

de Renzulli (FREITAS; PÉREZ, 2012). Esta Teoria é proposta a partir do “[...] conceito de superdotação, entendido como a intersecção de três agrupamentos de traços – habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade – permite propor indicadores de AH/SD em qualquer uma dessas inteligências.” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 18).

Esses traços que se interseccionam estão identificados conforme seu significado, no Quadro 1 a seguir.

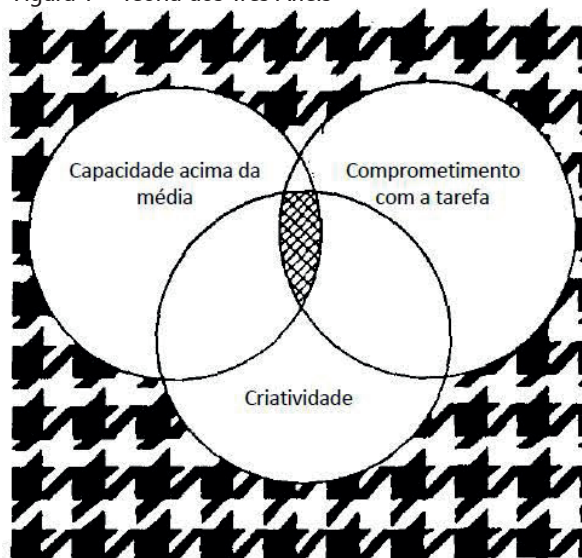
Quadro 1 – Teoria dos Três Anéis de Renzulli

Habilidade acima da média (geral ou específica)	Capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e engajar-se no pensamento abstrato. Alto desempenho no raciocínio verbal e lógico-matemático, nas relações espaciais, na memória destacada e na fluência verbal prolífera. (p. 18).
Comprometimento com a tarefa	Envolve traços que revelam um nível refinado de motivação que faz que a pessoa dedique uma energia muito grande a um problema específico ou a uma área de desempenho. Perseverança, persistência e trabalho árduo. (p. 18).
Criatividade	Manifesta pelo alto nível de fluência de ideias; flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura à experiência e receptividade para o novo e diferente. (p. 19).

Fonte: Freitas e Pérez (2012).

A Teoria dos Três Anéis foi formulada na década de 70. Apresenta seu conceito centrado na atuação das potencialidades, sustenta um modelo no qual não se remete ao Quociente Intelectual (QI), mas na confluência de três fatores: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa e criatividade, conforme especificado no Quadro 1 e exemplificada na Figura 1. Renzulli relata que a superdotação é relativa ao tempo, pessoas e às circunstâncias, sendo assim, os comportamentos superdotados têm lugar em determinadas pessoas, não em todo o mundo, em determinados momentos e em determinadas circunstâncias, não em todo o tempo (SIMONETTI, 2018).

Figura 1 – Teoria dos Três Anéis



Fonte: Associação Brasileira Para Superdotação (2000, p. 14).

Algumas características representam o perfil da pessoa com altas habilidades/superdotação, como: A) precocidade e gosto elevado pela leitura, “esse fato tem uma explicação bastante lógica, a leitura é um instrumento essencial para obter informações e construir conhecimentos e com a aquisição precoce dessa faculdade permite à criança com AH/SD sua maior independência para saciar a “fome de conhecimento” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 19-20); B) interesses variados e diferenciados diante de ações/situações e por seus pares, por exemplo, “manifestam

interesse acentuado em temas políticos e sociais, como violência, corrupção, injustiça e fome.” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 20). Essa diferenciação também provoca o interesse em relacionar-se com pessoas mais velhas ou mais jovens. As pessoas mais velhas encontram parceiros para conversar, discutir e aprender sobre assuntos mais complexos, com os mais jovens parece ser uma forma de expor seu interesse sem preconceitos (FREITAS; PÉREZ, 2012); C) assincronismo, “é a carência em sincronismo nos ritmos de desenvolvimentos intelectual, afetivo e motor, em relação ao desenvolvimento considerado “normal”, as pessoas com AH/SD sentem-se diferentes às demais pessoas na forma de pensar, sentir e agir” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 20); D) no nível de funcionamento externo apresentam-se: “assincronismo criança-escola e familiares, preferência em trabalhar/estudar sozinho, independência e autonomia, senso de humor desenvolvido, perfeccionismo, capacidade de observação elevada, liderança e preferência por jogos que exijam estratégias.” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 22-23).

São muitos os fatores que representados de maneira negativa podem ocultar os indicadores de AH/SD no aluno, podendo ser fatores *individuais* ou *ambientais*, estes representados pelos fatores *sociais*, *familiares* e *educacionais* (FREITAS; PÉREZ, 2012). Os fatores *individuais* apresentam-se como baixa autoestima, depressão e o próprio perfeccionismo, os quais podem impedir que o indivíduo perceba seus indicadores, assim também, as demais pessoas que os rodeiam podem apresentar dificuldade em percebê-los. Já os *fatores sociais*, como a falta de uma educação diferenciada e a falta de modelos bem-sucedidos, podem gerar “a síndrome do impostor”² e baixa autoconfiança, assim, os indicadores ficam camuflados para si e para quem os observam. Os fatores *familiares* podem provocar subdesempenho, por baixas expectativas parentais ou a excessiva pressão para o desempenho acadêmico. Os conflitos familiares também podem ocultar os indicadores. Fatores *educacionais*, as baixas expectativas em relação ao desempenho do aluno, a pressão para o conformismo, a falta de flexibilização dos professores levam ao subdesempenho e mascara os indicadores aos olhos dos docentes (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Por essas razões, é de extrema importância ter claro como se apresenta os indicadores de altas habilidades/ superdotação, pois, segundo Freitas e Pérez (2012), a partir de reconhecidos os fatores que se apresentam no indivíduo será traçado o caminho para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

CONCLUSÕES

No decorrer dos anos, foram implantadas políticas públicas com a intenção de promover ações, que garantiam o acesso e a permanência bem-sucedida para alunos com necessidades educativas especiais, na rede regular de ensino.

Há necessidade permanente em pensar em estratégias de atendimento diferenciado que atinja os objetivos propostos nas políticas públicas, na tentativa de uma educação mais igualitária para todos.

Nesta perspectiva, ressalta-se a importância de estimular as potencialidades dos alunos com altas habilidade/ superdotação e a ofertar projetos de enriquecimento pedagógico para que possam ter uma educação de melhor qualidade, diante de seus talentos, para, assim, haver a concretização de uma inclusão efetiva no contexto escolar.

O principal motivo para uma educação específica ao aluno com AH/SD é identificá-lo no espaço escolar precocemente, para que possa por meio de recursos didáticos pedagógicos apropriados desenvolver suas habilidades e enaltecer suas potencialidades. Todo educando, e neste texto em específico os com AH/SD requerem ser desafiados, motivados e encorajados. A identificação do escolar com características especiais traz consigo um olhar para uma

² “[...] não conseguem se sentir merecedoras de qualquer sucesso que possam ter, esperando o momento que sua incompetência será descoberta.” (<https://www.psicologiasdobrasil.com.br/sindrome-do-impostor-como-identificar-autossabotagem-na-vida-profissional/>).

melhor oportunidade de aprender em um ritmo e profundidade apropriado para sua condição. No entanto, apesar dos dispositivos legais, ainda não se tem ações concretas que atendam a demanda existente.

É importante o desenvolvimento de mais pesquisas com essa temática, para que as demandas existentes tenham adequadas intervenções em tempo hábil para o desenvolvimento de capacidades inerentes as potencialidades.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTAÇÃO. Seção RS. **Altas habilidades/superdotação e talentos**: manual de orientação para pais e professores. Associação Brasileira para Superdotados, Seção RS. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. **Altas Habilidades/Superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. Secretaria de educação Especial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. 2. ed. Revista e Ampliada. Marília: 2012.

FREITAS, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Texto constitucional de 03 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 73, de 2017. Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdlfqNoXO4%3D&tabid=3683&>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SIMONETTI, D. C. **Altas Habilidades**: revendo concepções e conceitos. ABAHSD – Associação Brasileira para Alta Habilidades/Superdotados, 2018. Disponível em: <www.altashabilidades.com.br/upload/publicacoes_REVEN-DO_103258.doc>. Acesso em: 26 mar. 2018.

(RE) EDUCAR PELAS ARTES: UMA POSSIBILIDADE PARA A DEMOCRACIA E PARA A HUMANIDADE

Jaqueline Santos Silveira

Universidade do Oeste de Santa Catarina
jaquelines.arte@gmail.com

Eixo Temático: Teoria e Prática Educativa
Pôster

Resumo

O trabalho apresenta nuances da relação entre educação e cultura na escola, seja pela força transformadora que ambas podem operar caminhando juntas, seja pelo afastamento ou pela redução do sentido das artes no espaço escolar. O texto questiona as lacunas da cultura na escola e dialoga com a teoria de Martha Nussbaum.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Arte. Escola. Democracia.

A escola é espaço potente para o desenvolvimento das humanidades, para viver a diversidade sociocultural, a escola é ambiente e exercício de democracia. Lugar onde damos os primeiros passos, fazemos escolhas, descobrimos talentos, preferências, fragilidades e dificuldades. Para muitos, é na escola o primeiro contato com a leitura, com a visita à biblioteca, com o passeio ao museu; as primeiras noções de política; o primeiro contato com a variedade de religiões, cores, sotaques e etnias.

A formação para o trabalho é a função mais reconhecida da escola, e isso não causa estranhamento, pois o trabalho também dá sentido à vida. No entanto, a formação para o trabalho é diferente de uma formação mercadológica; A formação para a criticidade é diferente da tecnicista; uma formação que desenvolva o respeito à diversidade, a empatia, é diferente de uma que almeja o ranking e a competição.

Para Nussbaum (2015), são competências ligadas às humanidades e às artes: pensar criticamente, transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um cidadão do mundo; imaginar com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra. Estas capacidades não são inatas, e defendemos justamente seu desenvolvimento por meio da arte e da cultura.

E qual tem sido o espaço das artes na escola? Enquanto professora, artista e produtora cultural, me preocupa perceber como a escola desperdiça o potencial criativo de alunos e professores, em nome da institucionalização das relações. Escola e professores têm andado apressados, com metas a cumprir, funções acumuladas, sem tempo para viver a educação, pois é preciso vencer o quadro de conteúdos e alimentar os sistemas.

Não foram raras às vezes, em que gestores e educadores recusaram à ida gratuita ao Teatro, ou mesmo de receber em seus espaços apresentações artísticas, devido aos compromissos com a Provinha Brasil, com os preparativos das Olimpíadas de Ciências e Matemática, ou mesmo para não atrasar o conteúdo do livro didático.

É nítido, o quanto as ciências exatas parecem ganhar cada vez mais notoriedade nos currículos, como sinônimos de progresso. Não desmerecemos tais disciplinas, porém é preocupante a redução ou o desvio de sentido das artes. Sobre seu o afastamento, Nussbaum (2015, p. 4) afirma:

Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e filhos.

Muitas vezes, ouvi de gestores escolares afirmações como: "*Hoje, nossa escola não vai ao Teatro, vamos ficar te devendo.*" Sempre me entristeci com esse entendimento de dívida, seria admirável a consciência de que o prejuízo não se dirige ao produtor cultural, mas especialmente aos alunos. É perigoso, pensarmos numa sociedade mais humana, com a ausência ou a redução das artes. Ainda nesta perspectiva, Nussbaum (2015, p. 9) esclarece:

O incentivo ao lucro sugere a muitos líderes ansiosos que a ciência e a tecnologia têm uma importância decisiva para o futuro bem-estar de seus países. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar de maneira construtiva dos problemas mais prementes do mundo.

Em uma sociedade tão obstinada a se manter nos rankings da economia global, como pensar em qualidade de repertório cultural? De onde vem a fonte que irriga a mente e o coração de alunos e professores? De que maneira, tornar as bibliotecas um espaço prazeroso, quando ela já foi transfigurada à local de punição? É preciso rever o espaço e o sentido da cultura na escola, entendendo de que não se trata de artigo de perfumaria, existe sim, uma potência humanizadora na arte, afastá-la é comprometer seriamente o papel da educação. Além disso, é perder a possibilidade de uma cultura de paz na escola.

REFERÊNCIAS

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

LITOTECA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONALIZANTE

Allan Charlles M. de Sousa
Instituto Federal Catarinense
allan.sousa@ifc.edu.br

Marcos Bohrer
Instituto Federal Catarinense
marcos.bohrer@ifc.edu.br

Cláudia Fátima Kuiawinski
Instituto Federal Catarinense
claudia.kuiawinski@ifc.edu.br

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

O presente trabalho objetiva apresentar o projeto de pesquisa intitulado "Acervo de minerais e rochas como instrumento de ensino: possibilidades de integração da agropecuária e geografia através da Litoteca". O trabalho consiste na construção de um acervo de rochas para ser usado como ferramenta didática no ensino básico médio-profissionalizante do curso de Agropecuária do Instituto Federal Catarinense-Videira. Será realizada uma coleta de fragmentos rochosos e minerais na região de Videira e municípios adjacentes, bem como, o recebimento de doações de instituições parceiras. Após realizar-se a classificação dos fragmentos quanto a sua formação. Espera-se que a construção da Litoteca proporcione uma integração entre disciplinas do núcleo básico e técnico Agropecuária.

Palavras-chave: Minerais de Rochas. Litosfera. Prática de Ensino. Experiência Escolar.

INTRODUÇÃO

As rochas constituem-se em aglomerados minerais, formados após o resfriamento e a solidificação do magma, sendo ainda originadas da decomposição de outras rochas, como resultado das ações de intemperismos e erosões, com posterior agregação dos fragmentos, ou da metamorfose de rochas preexistentes (CHRISTOPHERSON, 2012; CURI; KAMPF, 2012).

O estudo sobre a origem e a fragmentação das rochas é de grande importância para justificar o processo de formação do solo, que é objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento, à exemplo; Geologia, Geografia, Biologia, Agronomia e etc. Para a atividade agropecuária, o estudo sobre esses fragmentos é aplicável, uma vez que

suas composições mineralógicas, associadas aos fatores de deterioração, são determinantes da qualidade química e física do solo, tornando-o mais ou menos apto a um determinado tipo de exploração agrícola.

Com a construção da Litoteca, os alunos não necessitarão deslocar-se da escola, para realizar aulas práticas sobre rochas, quando as condições climáticas e/ou financeiras não favorecerem a realização de aulas práticas em campo. Assim, o referido acervo tem como principal objetivo proporcionar a experimentação através de uma prática de baixo custo para a escola.

DESENVOLVIMENTO

Pretende-se com esse projeto gerar novas ideias, conceitos, enfoques e práticas escolares voltadas para o Ensino Médio Técnico Integrado, qualificando, desta forma, os jovens para o mundo do trabalho através de uma formação omnilateral dos sujeitos envolvidos.

No que tange as características econômicas, tecnológicas e social, destaca-se a importância do projeto para uma abordagem sócio-espacial, principalmente nas zonas rurais, para capacitar jovens do curso Técnico Integrado em Agropecuária, com instrução alinhada à atividade prática. Como contribuição para a inovação na área do ensino, destaca-se também a construção da Litoteca como uma ferramenta didática.

A chamada catarse – entendida na acepção gramsciana como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.” é o processo de aprendizagem na qual o educando terá a oportunidade de sistematizar e questionar o conhecimento (SAVIANI, 1999). Ou seja, em sua prática cotidiana, ocorre a materialização e objetivação do conhecimento, por meio da exposição de vários níveis de relações que ele consegue estabelecer com o objeto de estudo, com seu conhecimento e seus significados.

Hesse (2007), afirma que em uma escola, entre crianças e adolescentes, não basta erudição, razão e conceitos, é preciso também estimular todos os sentidos e sensações, o que corrobora com a presente proposta de projeto, visto que a classificação das rochas, quanto à origem, é realizada de forma visual e pelo tato, contribuindo com a desenvolvimento desses sentidos.

O projeto pretende ainda servir como uma base para projetos futuros de ensino, pesquisa e extensão. No que tange as propostas educacionais, pretende-se construir, através da Litoteca, materiais didáticos para o ensino de Geologia, Geografia e à formação técnica profissional na área agrícola.

CONCLUSÕES

Espera-se com essa proposta, construir um acervo de rochas e minerais para ser utilizado em aulas teóricas e práticas de disciplinas que se dedicam ao estudo de Geologia no curso técnico em Agropecuária integrado no IFC- Videira.

REFERÊNCIAS

CHRISTOPHERSON, R. W. **Geossistemas**: Uma introdução à Geografia física. Porto Alegre: Bokman, 2016.

CURI, N.; KAMPF, N. Pedologia: Caracterização do solo. In: KER, J. C.; CURI, N.; SCHEFER, C. E. G. R.; TORRADO, P. V. **Pedologia**: Fundamentos. Pedologia. Viçosa: 1 ed. Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, 2012, cap. V, p. 147-169.

HESSE, H. **O lobo da estepe**. Tradução Ivo Barroso. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

PEDAGOGIA DE REGGIO EMILIA: REFLEXÕES A PARTIR DO CONCEITO DE HABITUS DE BOURDIEU

Marta Maria Guerra Koch

Universidade do Oeste de Santa Catarina
mmkoch26@yahoo.com.br

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Pôster

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma tentativa de diálogo entre o filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu e a pedagogia de Reggio Emilia. Refletiremos sobre o conceito de "habitus" de Bourdieu e identificaremos o habitus bourdiano na pedagogia de Reggio Emilia. Sem concluir, o texto permite constatar que o tipo de habitus da Pedagogia de Reggio Emilia se diferencia por completo dos habitus adotados em pedagogias tradicionais escolares. **Palavras-chave:** Habitus. Pedagogia de Reggio Emilia. Pedagogia italiana. Pedagogia tradicional.

INTRODUÇÃO

Realizaremos, portanto, no trabalho que segue, uma tentativa de fundamentação teórica a partir de uma reflexão num primeiro momento sobre o conceito de "habitus" de Pierre Bourdieu e num segundo momento identificaremos o habitus bourdiano na pedagogia de Reggio Emilia, para em seguida, nas considerações finais, encaminharmos algumas observações sobre a hipótese de que o habitus na pedagogia Reggio Emilia abrange possibilidades de se desenvolver na criança aspectos estéticos e intuitivos abrindo para uma perspectiva de uma educação integral.

DESENVOLVIMENTO

Encontramos na obra 'O poder simbólico' de (BOURDIEU, 2005, p.61) colocações que nos permitem um primeiro entendimento sobre o conceito de habitus: "[...] - o habitus, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido [...] indica a disposição incorporada, quase postural – [...]" "[...] o 'lado ativo' do conhecimento prático". Podemos perceber nas palavras de Bourdieu que habitus é algo diferente, mais abrangente e complexo do que apenas um condicionamento comportamental, ou seja, habitus aqui pode ser definido como um tipo de modus

operandi que professores e alunos vão adquirindo dentro do campo social escolar como uma prática que lhes permite participar do universo escolar com seus valores, regras, normas, expectativas e aceitação grupal.

Vamos, portanto, nos deter agora, na tentativa de identificar algumas indicações que nos permitam circunscrever o habitus da educação escolar a partir de algumas reflexões sobre a pedagogia de Reggio Emilia. A pedagogia de Reggio Emilia é conhecida também como a pedagogia da escuta que segundo LORIS MALAGUZZI, 2016, p.71 “Contribui para estruturar-se uma educação baseada no relacionamento e na participação”. Parte-se do princípio de que a educação deve dar as condições para aquele ser humano de pouca idade se criar, se desenvolver. Nesse sentido, o processo educacional escolar converte-se num processo de humanização, quando, a criança (estudante) passa a converter todos os seus aprendizados em habitus.

É nesse sentido que intuímos em nossa hipótese de trabalho a possibilidade na pedagogia de Reggio Emilia (especificamente em suas práticas escolares) de um caminho viável de construção de um habitus escolar com características voltadas para uma formação mais abrangente e integral que se diferencie do habitus da escola tradicional no que diz respeito à formação não só cognitiva, mas também estética.

CONCLUSÕES

Percebemos que a ausência de outras dimensões como a sensibilidade estética, a intuição e a criatividade livre e desimpedida nos processos educacionais, acabam por limitar a formação dos estudantes, circunscrevendo a construção do habitus escolar dentro de estruturas sociais e exigências econômicas que no final do processo acabam por exigir apenas um tipo de adestramento e não uma formação humana e integral. Dito isso, podemos afirmar que a pedagogia de Reggio Emilia é uma forma de construção de um tipo de habitus escolar baseado em princípios que respeitam a integridade da criança e de sua infância como algo diferente do universo adulto e, portanto, diferente do universo adultocêntrico do habitus da escola tradicional, que considera a criança como adulto que virá a ser.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2005.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In. EDWARDS, et al. **As Cem linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 71.

REVITALIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E RECREIO PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO ESTÉTICA

Ronan Adinael Pinheiro
Universidade do Vale do Itajaí
ronan015@hotmail.com

Márcia Rodecz
Universidade do Vale do Itajaí
marcia.rodecz@bol.com.br
Financiamento: CAPES

Eixo temático: Teoria e prática educativa
Pôster

Resumo

Este artigo é fruto do trabalho do PIBID da UNIVALI, junto ao Subprojeto de Pedagogia: Alfabetização Científica desenvolvido numa escola localizado em Itajaí – SC. Tem por objetivos discutir a possibilidade de formação estética por meio da revitalização do espaço do pátio escolar e compreender se os jogos pedagógicos pintados e construídos no pátio contribuem para as mediações junto ao recreio pedagógico da unidade de ensino. Utilizou-se por metodologia a pesquisa bibliográfica e observação da mediação e interações no recreio pedagógico desenvolvido na unidade de ensino. Conclui-se que a revitalização do espaço, a elaboração dos jogos no pátio e o estranhamento provocado por estes, as possibilidades de interação entre os alunos, professores e alunos, podem auxiliar na formação estética.

Palavras-chave: Recreio Pedagógico. Formação Estética. Mediação. Revitalização.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto do projeto: Revitalização com Sustentabilidade que tinha por objetivo: revitalizar espaços da escola, por meio da reutilização dos materiais do dia-a-dia, a fim de promover nos estudantes o aprendizado de conceitos e ações de sustentabilidade pelo uso consciente de recursos naturais, a sua formação estética. Tem por objetivos: discutir a possibilidade de formação estética por meio da revitalização do espaço do pátio escolar e compreender se os jogos pedagógicos pintados e construídos, no, e para o pátio contribuem para as mediações junto ao recreio pedagógico da unidade de ensino. Por metodologia: pesquisa bibliográfica e observação, mediação e interações no recreio pedagógico.

As ações foram desenvolvidas com todos os alunos, mas principalmente com os atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE tem como público alvo alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação e é oferecido no contraturno. Os alunos auxiliaram na produção das peças

dos jogos que foram elaboradas a partir de materiais reciclados. Os bolsistas por sua vez também auxiliaram com a pintura de jogos pedagógicos no chão, tais como: amarelinha, velha, velha japonês, Twister e jogo do sapo.

DESENVOLVIMENTO

Ações junto ao projeto levaram em conta experiências estéticas, vivenciadas de forma integral. Promoveram-se interações prazerosas junto ao recreio pedagógico. Portanto, promover a vivência estética é buscar resgatar as vias do sensível, e desse modo, o resultado mais puro da fruição estética é a catarse. Ela “[...] altera a percepção e a capacidade, e a faz apta para a percepção de novas coisas, de objetos já habituais em uma nova iluminação, de novas conexões e de novas relações de todas essas coisas com ele mesmo.” (LUKÁCS, 1967b, p. 528).

Schlindwein (2010, p. 45) nos esclarece que “[...] desde o meio físico, envolvendo a estrutura física da escola, com seus edifícios e instalações, passando pelas relações com os professores, equipe técnica, até à sala de aula, ao tratamento com os alunos e com o conhecimento” deve imbuir-se do tratamento do sensível junto à criança. Ou seja, o meio físico deve promover a valorização do sensível, para que “[...] o olhar, o sentir e o perceber, voltam-se para o estranhamento, adotando posturas inquiridoras, questionadoras, inconformistas e/ou transformadoras, posturas em que o sentimento, aliado às circunstâncias, guiem seu comportamento [...]” (SCHLINDWEIN, 2010, p. 45).

Após a finalização dos jogos, iniciou o trabalho no Recreio Pedagógico, com os bolsistas e professores da escola que auxiliam nesse espaço e tempo.

CONCLUSÕES


A revitalização do espaço contribui para que o sujeito desnaturalize o cotidiano e comece a perceber o que o rodeia. Compreendeu-se que os jogos pedagógicos pintados e construídos no pátio contribuem para as mediações junto ao recreio pedagógico da unidade de ensino. Percebeu-se que por meio da utilização destes jogos, os alunos conseguem, em grupo, construir e planejar regras, ou seja, habilidades sociais sendo naturalmente incorporadas ao estabelecer à criação e recriação das regras dos jogos, possibilitando aos alunos, momentos únicos de recreação e interação com seus pares e professores.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. **A arte como experiência**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

LUKÁCS, G. **Estética: la Peculiaridad de lo Estético**. Barcelona: Grijalbo, 1967. v. 2: Problemas de La Mimesis.

SCHLINDWEIN, L. M. Arte e desenvolvimento estético na escola. In.: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. A. **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: Editora CRV, 2010.



EIXO 2:
**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DE PROFESSORES**

ABORDAGEM CTS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Danislei Bertoni

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
danisleib@utfpr.edu.br

Lia Maris Orth Ritter Antikeira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
liaantikeira@utfpr.edu.br

Edson Jacinski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ejacinski@utfpr.edu.br

Luciane Viater Tureck

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
lucianetureck@utfpr.edu.br

Eixo temático: Formação Inicial e Continuada de Professores
Comunicação Oral

Resumo

Esse trabalho visa relatar uma experiência de prática como componente curricular (PCC), com a elaboração de propostas de organização didática para a abordagem de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no ensino de Ciências. Inicialmente, propomos uma discussão sobre as práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de ciências. Em seguida, discutimos a respeito da PCC nesse processo, em que relatamos a experiência do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais, do Campus Ponta Grossa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no que se refere a sua organização curricular. Perspectivas como essa podem contribuir para o processo de formação inicial de professores de Ciências, atores sociais, críticos e transformadores de realidades concretas.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Científica e Tecnológica. Interdisciplinaridade. Prática Docente.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

O processo de formação docente em Ciências requer o envolvimento de questões fundamentais voltadas à compreensão desse campo do conhecimento como componente curricular da educação básica, sobretudo a valorização da história e o reconhecimento da estabilidade curricular dessa disciplina (MACEDO; LOPES, 2002), e da concepção de ciência como atividade humana complexa, coletiva e influenciada historicamente por questões sociais, tecnológicas, culturais, políticas e econômicas.

De fato, não somente a natureza do conhecimento científico e a sua transposição didática justificam a constituição da disciplina escolar Ciências, mas também a construção social envolvida considerando a tradição de organização e controle do currículo, em matriz disciplinar.

Essa perspectiva hegemônica se difere no caso da disciplina de Ciências, uma vez que a sua organização curricular visa a integração de conhecimentos em torno de objetos de estudo que asseguram a constituição de um campo interdisciplinar em sua natureza epistemológica, metodológica e pedagógica.

Isso implica em considerarmos que os principais temas a serem trabalhados em Ciências são de natureza interdisciplinar (AULER, 2003). Nessa perspectiva, os temas expressam cenários amplos, situações complexas que requerem uma abordagem interdisciplinar.

O tema constitui-se no ponto em que as diferentes áreas do saber se relacionam interdisciplinarmente. Os temas, expressando fenômenos sociais complexos, remetem ao interdisciplinar. Sua compreensão requer vários campos de conhecimento, inclusive aqueles não restritos ao escopo das ciências naturais. Em síntese, o tema representa o ponto de encontro interdisciplinar das várias áreas do saber. (AULER, 2003, p. 78).

Essa perspectiva interdisciplinar tem sido assegurada historicamente tanto pelos documentos oficiais que orientam a organização curricular do ensino fundamental, como os que orientam a organização curricular de cursos de formação de professores para atuarem no nível básico de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, 2015).

Evidentemente que o processo de formação inicial é complexo, uma vez que precisamos considerar as inúmeras relações entre a formação do pensamento docente, o desenvolvimento da prática docente e o contexto escolar (DINIZ, 2014). Em meio a esse processo, acreditamos que o grande desafio está em pensar coletivamente um projeto pedagógico em torno de uma matriz curricular que possibilite a formação inicial do professor de Ciências com características próprias para atuar com esta disciplina na educação básica.

Um dos mecanismos apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para atuarem na educação básica (que possibilita a formação do professor de Ciências nessa perspectiva das práticas interdisciplinares) é a obrigatoriedade de 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo de todo o processo de formação, "uma prática que produz algo no âmbito do ensino." (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 31).

A reivindicação por uma dimensão prática a ser considerada nos cursos de formação inicial de professores não é recente, em que o licenciando se insere em contextos que permitem ao mesmo reconhecer a indissociabilidade, a unidade e a relação dialética entre teoria e prática. A dimensão do saber fazer, conforme defendido por Carvalho (2001), visa superar o modelo epistemológico "aplicacionista", centrado na dimensão pedagógica da racionalidade técnica, a partir do qual se busca primeiro uma formação teórica e sólida do futuro professor de Ciências em disciplinas básicas das especialidades do conhecimento científico e em disciplinas das áreas de ensino e pedagógicas, para depois "aplicar" tais saberes somente nos estágios da metade para o final do curso.

Saímos em defesa da prática como componente curricular e corroboramos que se trata de:

[...] uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, 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. (BRASIL, 2001, p. 9).

Considerando, portanto, a dimensão da prática como componente curricular na formação inicial de professores de Ciências, o Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais, Campus Ponta Grossa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, decidiu pela organização das 400 horas, conforme determina a legislação (BRASIL, 2015), em disciplinas semestrais obrigatórias ao longo de toda a matriz curricular.

A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

A proposta do referido curso é a formação de professores de Ciências para os anos finais do ensino fundamental e, ao longo do processo, o licenciado recebe uma formação interdisciplinar atrelada às diferentes áreas das Ciências da Natureza e suas interconexões com outros campos do conhecimento (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

O curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais tem sua proposta curricular organizada em seis semestres letivos e a carga horária total de prática como componente curricular dividida em seis disciplinas, chamadas de Atividades Práticas como Componente Curricular (APCC) Interdisciplinar, consideradas integradoras e articuladoras com o conjunto de disciplinas do período em que são ministradas ou mesmo de outros períodos do curso, dependendo das relações estabelecidas e suscitadas pelos recortes temáticos decididos pelas equipes (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

Cada disciplina APCC Interdisciplinar é trabalhada no decorrer do semestre letivo por um professor mediador, em algumas situações com a colaboração de pós-graduandos em estágio de docência, e os trabalhos finais, denominados de Trabalho Coletivo Interdisciplinar (TCI), são apresentados no evento de extensão Semana APCC, sempre ao final de cada semestre, em que as equipes socializam seus resultados de investigação e produções didático-pedagógicas, na forma de seminários, micro aulas, painéis, jogos, artigos, materiais didáticos, peça teatral e exposições gerais.

APCC INTERDISCIPLINAR E ABORDAGEM CTS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Neste momento apresentamos algumas experiências de elaboração de propostas de organização didática para a abordagem CTS no ensino de Ciências, na forma de material de apoio à prática docente, a partir da disciplina APCC Interdisciplinar 5. O objetivo geral dessa disciplina é promover o desenvolvimento do licenciando como profissional docente a partir da realização de estudos sobre a ênfase nas inter-relações CTS e a proximidade dessas discussões com o ensino de Ciências.

O trabalho com referenciais ao longo da disciplina perpassa, de alguma forma, somente uma parte do aprofundamento necessário, de um recorte de todo o arcabouço teórico que envolve as relações CTS a partir de pontos principais que são aprofundados ao longo do trabalho realizado com a disciplina Estudos Sociais da Ciência, Tecnologia e Sociedade, no semestre seguinte.

A construção do caderno temático envolve os conteúdos científicos e tecnológicos e suscitam discussões de seus aspectos históricos, culturais, ambientais, éticos, políticos e socioeconômicos, mais do que uma relação de conhecer somente o "*funcionamento de aparatos tecnológicos*". Tal discussão é necessária partindo dos efeitos decorrentes do desenvolvimento em Ciência e Tecnologia, para incorporar práticas que superem o modelo "*tradicional*" baseado na perspectiva neutra e linear das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. O pressuposto é que aprender ciência significa compreender como os cientistas trabalham e quais as limitações de seus conhecimentos.

Também, de que ensinar Ciências na perspectiva CTS é ensinar, inicialmente, a ler a sua linguagem, o significado do vocabulário, construir argumento científico, o qual difere do senso comum. E, ainda, da necessidade de inclusão de aspectos sociocientíficos, questões ambientais, políticas e econômicas, éticas, sociais e culturais, relativos a Ciência e Tecnologia (SANTOS, 2007).

Contudo, Santos e Mortimer (2000, p. 157) enfatizam que não adianta apenas inserir temas sociais ou socioambientais no currículo. Se não houver compreensão do papel social do ensino de Ciências, pode-se incorrer no erro de uma "simples maquiagem dos currículos atuais com pitadas de aplicação das ciências à sociedade." Auler (2003) afirma que o ponto de partida para a aprendizagem, no contexto da alfabetização científico-tecnológica deve ser situações-problema, de preferências relativas a contextos reais, e complementa sobre a importância dada às questões problemáticas, aos problemas locais que afetam as comunidades dos próprios estudantes. O autor aponta a necessidade de abrir a realidade educativa aos problemas complexos presentes no meio social e cultural. Além disso, enfatiza desenvolver práticas socioeducacionais que viabilizem a participação pública e cidadã no desenvolvimento científico e tecnológico.

Nesta fase de elaboração das propostas e construção dos cadernos temáticos, como contribuição à atividade de investigação, as equipes são orientadas a retomarem o trabalho de Amorim (1995), em que estabelece um panorama a respeito das relações entre Biologia e Tecnologia presentes em materiais didáticos, como parâmetro para analisarem alguns livros didáticos de Ciências e perceberem, sob uma perspectiva didática, as relações entre Ciência e Tecnologia, entre Sociedade e Tecnologia e entre Ciência e Sociedade, que o autor propôs enquanto categorias de análise.

Após as equipes definirem as situações-problemas que desencadearão toda a construção dos cadernos temáticos, os licenciandos são desafiados a elaborarem uma matriz de correlações interdisciplinares com base nas interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade apresentadas por Santos e Mortimer (2002), a partir da sistematização de McKavanagh e Maher (1982, p. 72), em que destacam os efeitos da Ciência sobre a Tecnologia e a Sociedade, da Tecnologia sobre a Ciência e a Sociedade, e da Sociedade sobre a Ciência e a Tecnologia. Além das possíveis relações com olhar voltado para cada situação-problema, as equipes precisam buscar articulações com conteúdos das outras disciplinas ministradas no quinto período ou em outro período do curso, uma vez que o objetivo é que consigam atribuir significado para certas relações interdisciplinares em torno de problemas complexos da realidade.

Para a estrutura dos cadernos temáticos, consideramos a proposta de Santos e Mortimer (2002), apresentada como estratégia de ensino com base nos estudos de Aikenhead (1990) sobre orientações curriculares do ensino de CTS. Partilhamos do entendimento desses autores que abordagens mais efetivas de CTS mantêm uma estrutura organizada em uma sequência de etapas utilizadas pelas equipes como base para a elaboração da sequência do caderno temático, organizado da seguinte maneira: introdução de um problema social; análise da tecnologia relacionada ao tema social; estudo do conteúdo científico definido em função do tema social e da tecnologia introduzida; estudo da tecnologia correlata em função do conteúdo apresentado; e discussão da questão social original.

Uma vez que a proposta pedagógica do curso (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2016) se alinha com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, nesta fase, aproximamos as equipes do trabalho desenvolvido por Teixeira (2003), ao discutir como essa perspectiva pedagógica e o movimento CTS podem contribuir para organização didática da educação científica no contexto do ensino de Ciências, e faz isso seguindo os mesmos estudos de Aikenhead (1990).

Para Teixeira (2003), há vários pontos de convergência entre a pedagogia histórico-crítica e o movimento CTS no ensino de Ciências, e destaca:

É claro que também existem diferenças, mas essas não são suficientes para a instalação de um quadro de antagonismo entre as mesmas. Deste modo, achamos conveniente apontar os pontos de similaridade, como forma de contribuição para todos que desejam buscar alternativas viáveis para transformação do ensino de ciências. É lógico que não pretendemos aqui, esgotar todo o assunto, visto que, poderíamos encontrar outros aspectos de comunhão entre as duas correntes teóricas que nesse momento não serão contemplados. (TEIXEIRA, 2003, p. 182).

Entendemos, assim como Teixeira (2003), que há mais pontos de similaridade do que de diferenças entre as perspectivas. Para o contexto da disciplina APPC Interdisciplinar 5, enfatizamos a prática social como o ponto de convergência mais claro entre as duas correntes de pensamento. Como afirma Teixeira (2003, p. 183),

é a inserção da prática social que possibilitaria a conversão dos conteúdos formais, fixos e abstratos em conteúdos reais, dinâmicos e concretos, permitindo que a escola se transforme cada vez mais num espaço democrático de discussão e análise de temáticas associadas a questões e problemas da realidade social.

Considerando esse contexto de proximidades, Teixeira (2003, p. 183) explica a sequência da abordagem de ensino CTS da seguinte maneira:

De início, uma problemática extraída da sociedade é introduzida; em seguida, uma tecnologia relacionada ao tema é apresentada e analisada, e o conteúdo (conceitos e habilidades científicas) é definido em função do tema e da tecnologia relacionada. Posteriormente, a tecnologia é retomada novamente, para análise, agora com o suporte do conteúdo que foi estudado e, finalmente, a questão social é rediscutida, se possível, permitindo a tomada de decisão sobre o assunto. O esquema não precisa ser interpretado de maneira inflexível, permitindo assim, adaptações e adequações conforme a circunstância que o tema a ser abordado na sequência de ensino exigir.

O estudo de temas, seguindo esta estrutura dos momentos de aprendizagem, permite a visibilidade de problemas sociais/socioambientais a serem discutidos em um número considerável de aulas, não necessariamente um momento para uma aula, uma vez que em cada momento, as relações entre Ciência e Tecnologia, entre Ciência e Sociedade, e entre Sociedade e Tecnologia, se diferenciam conforme o tema e as estratégias e recursos atrelados às atividades avaliativas individuais ou coletivas. Assim, o tempo será flexível para o trabalho com cada caderno temático.

Como mencionamos anteriormente, há possibilidade de usos diferenciados de estratégias e recursos entremeados e articulados de várias maneiras em cada um dos momentos. Santos e Mortimer (2002) sistematiza uma série de estratégias e recursos e acentua a necessidade de uso múltiplo de opções metodológicas, diversificando possibilidades de ensino e de aprendizagem. Os autores apontam entre outras, as seguintes estratégias: "palestras, demonstrações, sessões de discussão, solução de problemas, jogos de simulação e desempenho de papéis, fóruns e debates, projetos individuais e de grupo, redação de cartas a autoridades, pesquisa de campo e ação comunitária." (SANTOS; MORTIMER, 2002, p. 12-13). Organizam, também a possibilidade de uso das seguintes atividades geralmente adotadas no ensino de CTS:

pensamento divergente, solução de problema, simulações, atividades de tomada de decisão, controvérsias, debates [...], realizadas por meio de trabalho em pequenos grupos, discussão em sala de aula centrada nos estudantes, e poderiam envolver o uso de recursos da mídia e outras fontes comunitárias. (p. 13).

Os mesmos autores recomendam outras atividades que podem qualificar o trabalho pedagógico com os cadernos temáticos, como estudo de caso, envolvendo problemas reais da sociedade, construção de modelos de

artefatos tecnológicos, uso de fatos da história da ciência e discussão em grupo sobre vídeos envolvendo questões científicas e tecnológicas. Essas e outras atividades podem ser encaminhadas na forma de trabalhos cooperativos entre alunos ou entre professor e aluno, pesquisas, apresentações orais e relatórios escritos (SANTOS; MORTIMER, 2002).

O Quadro 1 apresenta, por semestre, a quantidade de cadernos temáticos e o tema que cada equipe decidiu investigar. Ao todo, em quatro semestres são 26 cadernos temáticos, com temas variados e, assim que revisados, serão disponibilizados no Repositório de Outras Coleções Abertas (ROCA) do Portal de Informação em Acesso Aberto (PIAA) da UTFPR.

Quadro 1 – Cadernos temáticos elaborados em dois anos

PERÍODO	QUANTIDADE	TEMA
1º 2016	9	<ul style="list-style-type: none"> - Acidentes Ambientais / Vazamento de Petróleo. - Saúde / Infertilidade Humana. - Saúde / Retinopatia Diabética. - Alimentação e Saúde / Agrotóxicos. - Alimentação e Saúde / Maus Hábitos e Diabetes. - Saúde / Prevenção ao uso Indevido de Drogas. - Saúde / Obesidade e Hipertensão. - Saúde / Uso Indiscriminado de Antibióticos. - Educação e Saúde / Acidentes de Trânsito.
2º 2016	6	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiental e Social/ Lixo. - Saúde / Aborto e Gravidez Indesejada. - Alimentação e Saúde / Obesidade. - Ambiental e Social / Dengue. - Saúde / Câncer. - Saúde / Prevenção ao Uso Indevido de Drogas.
1º 2017	5	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação e Saúde / Alimentos Transgênicos. - Ambiental e Agricultura / Extinção das Abelhas. - Astronomia e tecnologia / Viagem Espacial. - Ambiental / Lixo Oceânico. - Educação e Qualidade de Vida / Mente Humana.
2º 2017	6	<ul style="list-style-type: none"> - Educação e Qualidade de Vida / Acessibilidade. - Ambiental e Saúde / Pombos no Ambiente Urbano. - Saúde / Doenças Sexualmente Transmissíveis. - Ambiental e Social/ Lixo e as enchentes em Ponta Grossa. - Alimentação e Saúde / Xenobióticos.

Fonte: os autores.

Escolhemos aleatoriamente apenas um caderno temático, “Agrotóxico: o perigo está na mesa”, de aproximadamente 30 páginas, para a apresentação detalhada da sequência utilizada como organização didática na perspectiva da abordagem CTS.

(1) QUESTÃO SOCIAL/AMBIENTAL INTRODUZIDA...

Inicialmente a autora apresenta o caderno temático, alertando os professores que se trata de um material de apoio ao trabalho docente na perspectiva da abordagem CTS em torno do tema agrotóxicos.

Em seguida, inicia o primeiro momento “Agrotóxico perigo invisível” problematizando a questão do uso a partir da reportagem “Brasil lidera o ranking de consumo de agrotóxicos”, escrita por Flavia Milhorange publicada pelo Portal O Globo em 08/04/2016, em que destaca dados de um relatório divulgado pelo INCA, que alerta para as consequências para a saúde, como o câncer.

A autora sugere que se faça leitura da reportagem e se discuta em grupo sobre o grande perigo que os agrotóxicos representam à saúde, propondo em seguida algumas questões de interpretação do texto. Outra proposta de atividade a partir da reportagem é a identificação dos principais conceitos e, em grupos, a construção de um mapa conceitual em papel Kraft ou com o uso do software Cmap Tools.

Em seguida, a autora sugere que assistam ao documentário “O veneno está na mesa” (2011), que revela uma realidade cotidiana de que 28% dos alimentos oferecidos à população brasileira são insatisfatórios para consumo, além do que mostra o Brasil como o país que mais usa agrotóxicos no mundo desde 2008. Como atividade avaliativa, a autora propõe que os alunos discutam em grupos sobre os principais pontos de destaque no documentário e, em seguida, construam histórias em quadrinhos à mão livre em folhas sulfite, cartolina ou papel Kraft.

(2) UMA TECNOLOGIA RELACIONADA AO TEMA SOCIAL É ANALISADA...

A autora intitula esse momento de “A tecnologia dos agrotóxicos” em que contextualiza a origem e o uso de agrotóxicos, principalmente em relação aos danos ambientais estudados e visibilizados por Rachel Carson no livro “Primavera silenciosa”.

Como primeira atividade a autora propõe a pesquisa e apresentação de seminários, em grupos, com os temas: A primavera silenciosa; Diclorodifeniltricloroetano (DDT) e o uso na agricultura; ANVISA e a fiscalização dos agrotóxicos; Rachel Carson e a mulher na ciência. Sugere que a pesquisa seja realizada no laboratório de informática ou de modo livre. O objetivo principal desses seminários é sensibilizá-los sobre os perigos que os agrotóxicos representam para a saúde de toda a população.

Em outras atividades sugere a elaboração de charge e o trabalho com a música “Mosca na sopa”, de Raul Seixas, com destaque ao trecho que fala sobre o agrotóxico DDT.

(3) O CONTEÚDO CIENTÍFICO É TRABALHADO...

Nesse momento, conforme Aikenhead (1990), Santos e Mortimer (2002) e Teixeira (2003), deve-se explorar o conteúdo científico envolvido com o tema. Assim, nesse tópico do caderno a autora propõe discutir sobre o que são e como agem os agrotóxicos, a partir de material publicado pelo Instituto Nacional de Câncer (INCA), com destaque a divulgação dos principais alimentos com maiores concentrações de agrotóxicos.

Para fomentar as discussões, a autora sugere que os alunos assistam a um trecho de um episódio do Globo Repórter, em que pesquisadores entrevistados alertam sobre a relação entre os agrotóxicos e a possível causa de doenças como o câncer. Como complemento e enriquecimento de leitura, recomenda a reportagem “Agrotóxico causa câncer de mana”, publicado pelo jornal “A Tribuna” (Vitória/ES), de 28/01/2014. Como atividades, propõe que os alunos acompanhem os meios de comunicação em geral e construam um mural de notícias. Essas reportagens podem ser organizadas em cartolina ou papel Kraft.

Para outra atividade complementar, disponibiliza material para que os alunos elaborem um jogo da memória com imagens de vários alimentos naturais, como pimentão, morango, abacaxi, entre outros, e seus respectivos valores percentuais de concentração de agrotóxicos.

(4) A TECNOLOGIA É ESTUDADA EM FUNÇÃO DOS CONTEÚDOS...

Neste momento do caderno, a autora intitula e ao mesmo tempo questiona se os agrotóxicos são um mal necessário para a vida humana, com o objetivo de iniciar a discussão em torno da necessidade dessa tecnologia para garantir a produção agrícola. Como apoio, recomenda a leitura de um texto extraído da entrevista do professor e pesquisador em Saúde Pública, Wanderley Pignati, da UFMT, concedida recentemente à Revista Galileu. Como sugestão de atividade, apresenta cinco questões que orientam para interpretação do texto.

A autora evidencia a relação entre o uso de agrotóxicos na produção agrícola e as consequências para a saúde dos produtores quando estes se expõem sem o uso de equipamentos de proteção. Além do texto explicativo, sugere uma atividade de visita técnica a uma propriedade rural que utiliza agrotóxicos e outra que não utiliza. Afirma que é interessante que observem na prática essas diferenças. Recomenda, ainda, que essa visita seja acompanhada por um agricultor, técnico agrícola ou engenheiro agrônomo que possa compartilhar suas experiências.

(5) RETOMADA DA QUESTÃO SOCIAL...

Nesse tópico, a autora questiona inicialmente se existem alternativas ao uso desses produtos, afinal, mesmo sabendo dos riscos e consequências para o ambiente e para a vida, há liberação do órgão de fiscalização nacional, ou mesmo são utilizados de modo ilegal adquiridos por contrabando. E pergunta aos alunos: “Existe uma solução, uma alternativa ao uso de agrotóxicos?” A autora apresenta um texto em defesa das propriedades familiares, das hortas sustentáveis e da agroecologia, principalmente agricultura orgânica com a prática da compostagem como alternativa a aplicação de agrotóxicos. Finaliza reafirmando o desafio constante pela busca de soluções sustentáveis para a produção agrícola.

Como atividade avaliativa sugere, além da leitura do texto inicial, o trabalho com a música “Casinha branca” interpretada por Gilson Campos nos anos de 1970. Com base no trecho refrão da música sugere quatro questões para serem trabalhadas com os alunos. Como atividade coletiva, propõe a construção de uma composteira na escola. Para tal, explica em detalhes o processo e disponibiliza acesso a Portais que explicam em detalhes sobre como construir uma composteira.

Por fim, propõe a atividade com o jogo de simulação “produção saudável”. O jogo busca sensibilizar os alunos sobre a importância da separação dos resíduos orgânicos para o processo da compostagem.

A vantagem de propostas como essa é que o caderno apresenta uma sequência de atividades que permitem abordagem temática envolvendo conteúdos clássicos de Ciências, com uma visão mais ampla centrada questões sociais/ambientais, extrapolando a dimensão conceitual da ciência, permitindo correlações tanto com outras disciplinas da base comum, como dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas, trazendo para sala de aula problemas emergentes de interesse social.

No caso do caderno temático “*Agrotóxico: o perigo está na mesa*”, além das questões relativas ao agrotóxico como produto sintético, a sequência permite discutir aspectos de saúde e desenvolvimento de doenças, produção de alimentos, impactos ambientais, história da ciência e da tecnologia, além de controvérsias científico-tecnológicas que permeiam o cotidiano social e cultural, e discussões que tangenciam dimensões sociais, éticas, políticas, econômicas, bem como a articulação com estratégias e recursos didáticos para o uso desse caderno por professores e alunos da educação básica, assegurando acréscimo qualitativo, sobretudo, na direção de uma compreensão coerente de aspectos presentes na sociedade contemporânea (TEIXEIRA, 2003). Também vale ressaltar

o aspecto que envolve a mobilização e engajamento cidadão na questão, para o qual a educação em Ciências pode ter um papel de grande relevância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cadernos didáticos produzidos como resultado da disciplina de APCC Interdisciplinar 5 são retomados sempre no semestre seguinte, a partir da proposta delineada para a disciplina Estudos Sociais da Ciência, Tecnologia e Sociedade, de modo a permitir o aprofundamento e crítica considerando as relações estabelecidas entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Em linhas gerais, os licenciandos tem a oportunidade de ampliar a percepção do campo de estudos e movimento CTS (Europa, Estados Unidos e América Latina), seja no sentido de aprofundar a problematização de pressupostos triunfalistas, neutros, lineares e dicotômicos das relações ciência tecnologia e sociedade – bem como no sentido de entrar em contato com práticas transformadoras do campo CTS envolvendo tecnologias sociais, democratização da ciência e tecnologia, diálogo de saberes (conhecimentos tecnocientíficos e conhecimentos tradicionais/populares), entre outras perspectivas possíveis.

Essa experiência tem nos mostrado a cada semestre que, atividades como essa, de elaboração de propostas de organização didática para abordagem CTS no ensino de Ciências, contribuem com a formação inicial de professores de Ciências, na medida em que ao longo desse processo esses licenciandos são desafiados a se envolverem com diversas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão com a finalidade estarem sempre engajados com o desenvolvimento profissional docente, de buscarem a excelência na sua formação, e a efetiva construção e consolidação da identidade do professor de Ciências.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. Science-technology-society. Science education development: from curriculum policy to student learning. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO DE CIÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI: ACT – ALFABETIZAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1., 1990, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF, 1990.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. Biologia, tecnologia e inovação no currículo do ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 3, n. 1, p. 61-80, 1998. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/625>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

AULER, Decio. Alfabetização científico-tecnológica: um novo “paradigma”? **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 5, n. 1, mar./2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v5n1/1983-2117-epec-5-01-00068.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Revista Ciências & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/08.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

DINIZ, Renato Eugênio da Silva. O papel do estágio supervisionado na formação inicial de professores: investigando perspectivas de alunos de um curso de licenciatura em ciências biológicas. **Revista da SbenBio**, n. 7, out./2014. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0983-1.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casemiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e práticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

McKAVANAGH, C.; MAHER, M. Challenges to science education and the STS response. **The Australian Science Teachers Journal**, v. 28, n. 2, p. 69-73, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 9/2001, que institui as 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/009.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Educação científica na perspectiva de letramento com prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Revista Ensaio, Ensino Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eped/v2n2/1983-2117-eped-2-02-00110.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/03.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais**. 2016.

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO MÃO AMIGA CAPES/PIBID, PARA A PROMOÇÃO DO PERFIL PROFISSIONGRÁFICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/UV

Rosana Beatriz Ansai

Universidade Estadual do Paraná
ansairosana@yahoo.com.br

Verediane Wollinger

Universidade Estadual do Paraná
verediane.w@gmail.com

Financiamento: CAPES

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

No Curso de Pedagogia se desenvolve o profissional docente a partir da proposição dos objetivos e do perfil do profissional que se pretende formar. O objetivo do estudo de caráter exploratório, teórico bibliográfico e apoiado em uma pesquisa de campo é o de revelar a contribuição do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID para o processo de formação docente dos futuros pedagogos, sob o ponto de vista do perfil do profissional que quer formar no Curso de Pedagogia UNESPAR/UV. Para a coleta dos dados da amostra, foi selecionado um questionário misto contendo 6 perguntas que foram aplicadas pessoalmente pelas pesquisadoras. Os dados revelaram que os estudos e a docência assistida no Projeto Mão Amiga promovem o perfil profissional, contribuindo para a formação do profissional docente conforme o perfil delimitado.

Palavras-chave: Educação. Curso de Pedagogia. Perfil Profissional. Formação Docente. Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID.

INTRODUÇÃO

Ao analisar a construção inicial de um profissional no interior dos cursos de Pedagogia, é notório que a formação docente basilar compreende a interface entre conhecimentos teóricos e práticos que supram não só as necessidades dos estudantes no decorrer de sua formação profissional como também disponibilize a oferta de um profissional capacitado, qualificado, preparado, ético e competente voltado para atuar na desafiadora sociedade aprendente do terceiro milênio.

No Curso de Pedagogia se desenvolve um profissional docente, a partir da proposição dos objetivos e da descrição do perfil do docente que se pretende formar. Neste tocante cabe ao Projeto Político Pedagógico do Curso, responder a seguinte questão: que profissional pedagogo se quer formar para o mercado de trabalho? Assim, é imperativo que se proponha um perfil profissional que vise capacitar um aprendiz que apresente características

de um professor amoroso e qualificado no trato com crianças, jovens e adultos, população aprendente que se encontra em ambientes de aprendizagem e desenvolvimento intencionalmente planejados, em contextos escolares e não escolares.

Para cumprir sua missão institucional, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória – UNESPAR/UV desenvolveu até março de 2018, um projeto pioneiro desde o primeiro edital em 2009 e iniciado em 2010 e financiado pela CAPES/MEC/DEB/PIBID, denominado de “Projeto Mão Amiga” voltado para a formação inicial e continuada de professores. Ansai (2013, p. 147) explicita

[...] a partir do ano de 2010, encontramos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) uma oportunidade ímpar para oferecermos ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) [...], o subprojeto que denominamos “Mão Amiga”. Essa denominação explica-se a partir dos objetivos desse projeto, uma vez que se busca configurar um *lôcus* de ensino prático oferecendo uma oportunidade (ou uma “mão amiga”), aos bolsistas para trabalharem a docência com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas escolas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino de União da Vitória/PR ao mesmo tempo em que se desenvolvem as competências do profissional docente em sua formação inicial e continuada.

Dessa forma os propósitos do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, se caracterizam pelo oferecimento de experiências na docência inicial muito significativa para os acadêmicos bolsistas do Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, uma vez que adquirem experiências relevantes para suas práticas docentes, não só com relação aos alunos com dificuldades de aprendizagens, mas também para as vivências profissionais advindas do cotidiano das escolas parceiras. Utilizando-o assim como objeto de fonte e estudos que se coloca para analisar o Curso de Pedagogia a partir do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID em relação à construção da formação profissional do docente inicial que se pretende formar, objeto deste estudo.

A partir deste contexto argumentativo, como membros da comunidade acadêmica do Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV e bolsistas do referido subprojeto, surge o questionamento: qual a contribuição do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID para a promoção do perfil profissiográfico do/no curso de pedagogia da UNESPAR/UV?

Portanto, o objetivo do estudo de caráter exploratório, teórico bibliográfico e apoiado em uma pesquisa de campo é o de revelar a contribuição do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID para a promoção do processo de formação docente dos futuros pedagogos, sob o ponto de vista do perfil do profissional que se quer formar no Curso de Pedagogia UNESPAR/UV posto no Projeto Pedagógico do Curso.

DESENVOLVIMENTO

É notório que, apesar das tecnologias educacionais estarem avançando cada vez mais para o campo da interação com o conhecimento a partir de plataformas midiáticas, ainda se faz necessário a atuação de um profissional docente capacitado e competente. Este profissional hodiernamente, se caracteriza como fundamental na promoção do processo de estruturação pessoal e interpessoal dos educandos, a partir da proposição de práticas educativas construtivas que provoquem os aprendizes a acreditar que são capazes de aprender, transformando-os em sujeitos críticos e pensantes.

Desta maneira o papel do professor na Educação Básica, é destacado por Bizzotto et al. (2010, p. 42) como sendo um mediador entre a criança e o conhecimento (o texto):

[...] Nessa mediação, o professor deixa de ser o único possuidor e transmissor do conhecimento. Sua intervenção é planejada para favorecer a ação do aluno sobre o texto. Esse exercício de mediação exige dele um conhecimento claro do processo de construção do conhecimento, para identificar o que a criança já sabe, [...] para que continue evoluindo para os níveis seguintes.

Por esta via, nossos estudos se voltam sobre os propósitos de formação geral que são emanados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV no tocante ao perfil profissiográfico geral do graduando, que assim se explicita:

O perfil do graduado em Pedagogia contempla uma formação teórica consistente, com diversidade de conhecimentos e práticas que se inter-relacionam ao longo do curso. Assim, o/a Pedagogo/a, profissional da Educação, formado/a no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESPAR/UV, coadunando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), estará apto para atuar no magistério da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão de sistemas educacionais (formais e não formais), e em demais áreas que exijam conhecimentos pedagógicos, devendo ser capaz de:

- a) Compreender a Educação em sua amplitude e a prática educativa que ocorre em diferentes âmbitos e modalidades educacionais, em especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- b) Produzir e difundir conhecimentos científicos e pedagógicos de forma crítica e criativa, tendo em vista a docência, a organização e a gestão de projetos, de sistemas e instituições de ensino, em espaços de educação formal e não formal.
- c) Comprometer-se com a formação integral dos educandos, considerando aspectos psicológicos, sociais, culturais e políticos.
- d) Exercer a profissão de forma consciente e ética, compreendendo a diversidade e a dimensão humana da educação. (COLPED, 2018, p. 34).

Dentre as inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão materializadas e documentadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV voltadas para a promoção dos objetivos do perfil profissiográfico, se encontra um projeto pioneiro oferecido pelo curso e financiado pela CAPES/DEB e que faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), normatizado inicialmente pelo edital nº 02/2009 CAPES/ DEB e posteriormente pelo edital CAPES n. 061/2013, denominado academicamente por "Projeto Mão Amiga".

Para melhor explicitarmos a composição deste projeto, quanto à gênese motivacional da proposta das coordenadoras de área, quanto aos seus propósitos e quanto ao plano de trabalho, Ansai e Junges (2016, p. 31) explicam

[...] partimos da gênese motivacional em ofertar aos acadêmicos bolsistas do curso de Pedagogia da universidade e professores bolsistas da rede municipal de ensino de União da Vitória experiências e estudos reflexivos da prática educativa e de gestão escolar a partir do chão da escola. Nossa base de ação-reflexão da construção das aprendizagens é oferecer aos bolsistas acadêmicos oportunidades concretas de experiências profissionais de docência assistida, dando ênfase aos diversos conflitos epistêmicos e relacionais presentes no meio escolar [...].

Nossa proposta junto ao projeto, [...] parte do pressuposto que podemos subsidiar o desenvolvimento do perfil profissiográfico do profissional pedagogo explicitado no Projeto Pedagógico do Curso (COLPED, 2014), por meio de estudos e reflexões sobre as práticas que se materializam no espaço da escola [...].

Nesta perspectiva, sistematizamos um plano de trabalho (ANSAI; JUNGES, 2013) e de inserção dos estudantes no contexto das escolas que contempla o trabalho pedagógico com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e gestão escolar, bem como abrange estudos e pesquisas materializados em reuniões semanais de trabalho coletivo, planejamentos de regência de classe em pequenos grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem, planejamentos na área da gestão escolar, promoção de palestras, grupos de estudos individuais e coletivos participação em

eventos locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais, publicações de livros no todo e em partes, manutenção de blog e de uma página na rede social.

Assim evidenciamos que ao participar do projeto, o acadêmico bolsista do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV tem uma profícua oportunidade de vivenciar uma formação docente inicial intensa uma vez que no projeto se prioriza a elaboração da identidade do docente a partir da prática reflexiva docente assistida por professoras supervisoras bolsistas e coordenadoras de área do projeto, fato ímpar nos cursos de licenciatura até então. Neste sentido Ansai (2013, p. 148) enfatiza que

[...] os objetivos do Projeto Mão Amiga vêm ao encontro dos propósitos do PIBID, uma vez que ambos viabilizam o diálogo reflexivo entre os três pilares em que se fundamentam o Ensino Superior, para incentivar e promover a formação de professores para a educação básica: a inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. [...] Por conta disso, o projeto, a partir do seu design, constitui-se em um lócus especializado de formação docente e de construção da identidade do educador.

Exatamente por estes fatos que o projeto Mão Amiga CAPES/PIBID visa preparar, estruturar e capacitar as (os) bolsistas acadêmicas (os) do Curso de Pedagogia, futuras (os) educadoras (es), com um Plano de Ação voltado para a prática docente em seu campo profissional – os anos iniciais do Ensino Fundamental – potencializadas por umas práxis educativas baseadas no agir-refletir-agir. Neste contexto Ansai (2013, p. 163) explicita

O bom professor que buscamos formar e que construímos no projeto Mão Amiga dá-se a partir de vivências e experiências da reflexão-ação-reflexão de situações problemáticas, imprevisíveis e muitas vezes singulares que emanam do chão da escola, nas quais as bolsistas têm oportunidade de adquirir novas compreensões das práticas e saberes docentes; enfim damos a elas a oportunidade de “pensar como uma professora”.

Ressaltando que essas experiências partem de uma metodologia diferenciada, sendo estas o destaque da promoção do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelas bolsistas acadêmicas ao aplicarem seus planos, utilizados da seguinte maneira:

[...] Para além da pedagogia tradicional, optamos por uma metodologia que tem como viés o lúdico na sala de aula. Para o entendimento e domínio dessa competência por parte do futuro profissional docente, optamos por uma metodologia de ensino aplicada a crianças/alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (ANSAI, 2013, p. 150).

De outra forma, a participação no projeto se reveste de importância pelo fato de que as bolsistas acadêmicas ao atenderem os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem através do lúdico, podem constatar que a evolução do nível de aprendizagem do aluno aumenta em grande escala, uma vez que as atividades são mais prazerosas.

Portanto, evidenciamos que o bolsista acadêmico e os alunos das escolas parceiras do projeto acabam fazendo uma rica troca de conhecimentos e experiências interpessoais a partir da utilização do lúdico em sala de aula. E são essas trocas uma das principais experiências práticas de contato com o educando que permite a construção do perfil profissiográfico do professor pedagogo possivelmente capacitado para atuar de fato em sala de aula de forma a promover a superação das reais dificuldades dos alunos. Esta dinâmica permite que ao mesmo tempo em que se estabelecem as relações do par educativo, se consolide a construção do perfil profissional do pedagogo. Reside aí:

[...] a importância da experiência docente pibidiana a partir da promoção de um ensino prático reflexivo como sendo uma prática pedagógica consistente para desenvolvermos a *performance* e/ou talento artístico na formação inicial no curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV. (ANSAI, 2013, p. 158).

No contexto do viés temático da formação docente inicial do curso de Pedagogia e posto no Projeto Pedagógico do Curso no tocante à formação geral do profissional, se encontra a questão problema deste estudo: qual a contribuição do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID para a construção do perfil profissiográfico do/no curso de pedagogia da UNESPAR/UV?

Deste modo realizamos uma pesquisa de campo do tipo exploratória, com o universo do quadro de trinta bolsistas acadêmicos que participaram do projeto em cada ano, nos anos de 2016 e 2017. Na coleta dos dados, para compor a amostra intencional por acessibilidade, foram selecionados somente os bolsistas que se encontravam no quarto ano do curso, por acreditarmos que os mesmos têm uma visão ampla, geral e mais apurada, tanto do curso como do projeto, perfazendo um total de oito bolsistas respondentes.

O instrumento de coleta dos dados é um questionário misto contendo 05 perguntas, e que foi aplicado pessoalmente pelas pesquisadoras durante a hora do trabalho coletivo do projeto.

Sobre as características do perfil dos respondentes os dados revelam que são todos experientes nas vivências oferecidas pelo projeto uma vez que têm mais de dois anos de atuação como bolsistas. No universo de respondentes 100% dos bolsistas acadêmicos é composto pelo sexo feminino. As bolsistas respondentes selecionadas intencionalmente para a pesquisa são formandas que possuem mais de dois anos de experiência de estudos no Projeto, fato que contribui de forma significativa para a coleta dos dados de pesquisa.

A pergunta inicial do questionário arguiu sobre quais os motivos que levaram as bolsistas respondentes a ingressar no Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID. O Quadro 1 revela o pensamento–ação das respondentes:

Quadro 1 – Motivos que levaram as bolsistas a ingressar no Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID

Respon- dente	Resposta
BR1	"O motivo pelo qual ingressei ao Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID foi por poder atuar em sala de aula enquanto acadêmico na época da graduação em Pedagogia, com uma complementação para minha formação docente através das práticas voltadas à superação de dificuldades de aprendizagem." (atuou no Projeto durante 3 anos - 2015 a 2017)
BR2	"Um dos motivos foi a bolsa para a permanência na Universidade, outro foi para melhorar a prática em sala de aula, gestão assim como ter a oportunidade de atuar com profissionais mais experientes e desta forma lapidar a prática pedagógica para o futuro profissional." (atuou no Projeto durante 3 anos - 2015 a 2017)
BR3	"Ingressei no Projeto Mão Amiga por acreditar que este seria capaz de melhorar minha formação docente, além de contribuir em minhas pesquisas. Atuei no Projeto durante os dois últimos anos de minha graduação." (atuou no Projeto durante 2 anos - 2016 a 2017)
BR4	"O que motivou foi a possibilidade de entrar em contato ainda no processo de formação docente inicial, com o chão da escola, adquirir conhecimento prático, conviver com docentes mais experientes, troca ideias, compreender a realidade escolar e as dificuldades encontradas na profissão docente." (atuou no Projeto durante os 4 anos da graduação - 2014 a 2017)
BR5	"A ótima referência a despeito[sic] do Projeto, dada por colegas acadêmicas, acerca das experiências na carreira docente habilidades aprendidas, oportunidades únicas tanto no aspecto acadêmico como profissional." (atuou no Projeto durante 2 anos e 06 meses)
BR6	"Querida muito estar em sala de aula, e assim unir a teoria juntamente com a prática. Tinha ouvido falar muito bem sobre o Projeto e que com certeza iria fazer a diferença na minha vida acadêmica." (atuou no Projeto durante 3 anos e 11 meses)
BR7	"Buscava me inteirar do ambiente docente, pois não tinha nenhuma experiência no âmbito da educação e o Projeto foi meu primeiro contato com a escola enquanto docente." (atuou no Projeto durante 3 anos e 05 meses)

Fonte: os autores.

A pergunta número 02 coletou dados acerca do pensamento-ação das bolsistas respondentes com a questão: O Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID tem como objetivo propor atividades lúdicas visando uma prática pedagógica diferenciada, em sua opinião, essa forma dinâmica contribuiu para arrefecer as dificuldades do aluno? Por quê? O Quadro 2 apresenta as respostas.

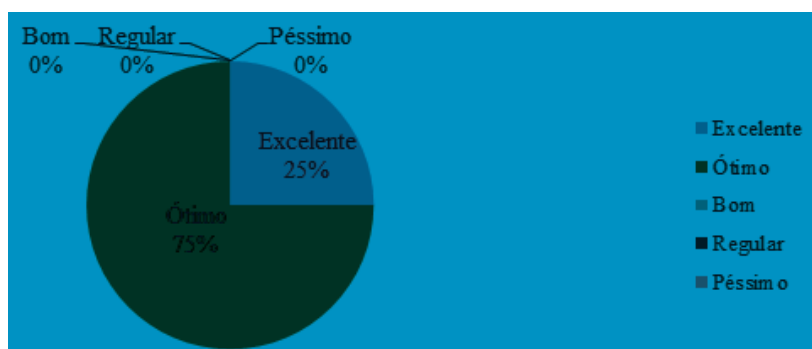
Quadro 2 – O pensamento-ação das bolsistas respondentes sobre as atividades lúdicas como prática pedagógica diferenciada para arrefecer as dificuldades dos alunos

Respon-dente	Resposta
BR1	" Sim, pois a ludicidade está totalmente interligada à assimilação dos conteúdos que são desenvolvidos em sala, de maneira que a criança compreenda e se expresse diante daquilo que está sendo proposto na atividade lúdica."
BR2	" Com toda certeza que sim, a metodologia lúdica favorece a aprendizagem, pois o educando aprende brincando sem que a aprendizagem seja algo penoso e rotineiro."
BR3	" Com toda certeza sim. Durante o desenvolvimento das atividades e nos momentos de reflexão acerca do trabalho, seja com a equipe bolsista, ou com os profissionais atuantes na escola parceira, era visível o quanto as propostas diferenciadas melhoravam o desempenho dos estudantes."
BR4	" Sim, através dos jogos e atividades lúdicas nos meus planejamentos, trabalhei em matemática com o jogo da adição, e também o jogo da joaninha, o jogo do dado da adição, boliche da adição, para que desta maneira os educandos desenvolverem a alfabetização matemática."
BR5	" Sim, o aluno M. não conseguia resolver uma questão de multiplicação, e através da tabuada lúdica, onde o mesmo com auxílio de palitos colocava nos copinhos e após contar quantos palitos havia em cada copinho, conseguiu resolver todas as multiplicações."
BR6	" Sim, a utilização de material lúdico no Projeto para ensinar as operações básicas da matemática auxiliou o aluno a compreender o processo. Na sala de aula, o aluno não conseguia realizar as operações por falta de compreensão, enquanto nas aulas do Projeto conseguiu sanar suas dúvidas utilizando material lúdico e concreto."
BR7	" Sim, os jogos lúdicos na alfabetização dão um grande suporte como por exemplo o bingo das letras e sílabas auxiliam na alfabetização das crianças, memorizando e compreendendo o conteúdo através do brincar que é o que a criança mais gosta de fazer."

Fonte: os autores.

A pergunta 03 apresentou às bolsistas respondentes o seguinte conteúdo: Ao vivenciar à docência no âmbito do projeto, como bolsista, você experienciou uma prática docente crítica em um movimento dialético entre o "fazer e o pensar sobre fazer". Neste sentido, com relação a sua formação em curso e o que o projeto lhe ofereceu enquanto lócus de formação docente, você considera: Excelente; Ótimo; Bom; Regular ou Péssimo? Deste modo no Gráfico 1 se encontra a avaliação dos bolsistas respondentes:

Gráfico 1 – Avaliação das bolsistas respondentes sobre a contribuição do projeto Mão Amiga CAPES/PIBID para a formação docente de cada um



Fonte: os autores.

A pergunta número 04 versou sobre: Em medida que as experiências vivenciadas e saberes compartilhados no cotidiano escolar contribuíram para sua formação como docente? O Quadro C apresenta as percepções das bolsistas respondentes:

Quadro 3 – Percepções das bolsistas respondentes sobre as contribuições das experiências vivenciadas e saberes obtidos no cotidiano escolar para a formação docente inicial

Respon- dente	Resposta
BR1	"Ótimo, a vivência escolar é algo que constrói pontes, tendo como alicerce o professor enquanto mediador do conhecimento, assim no período em que estive no Projeto como graduando de Pedagogia enriqueceu os saberes enquanto docente inicial e também contribuiu na minha formação enquanto pesquisador."
BR2	Ótimo. "Sem dúvida alguma, todos os aprendizados enquanto bolsista foram válidos e influenciaram para a minha formação enquanto profissional reflexiva."
BR3	"Contribuíram pois vários saberes da docência são adquiridos na prática profissional."
BR4	"Através dos estudos e pesquisas no âmbito do Projeto Mão Amiga o qual me forneceu amplamente subsídio de vastos conhecimentos, uma grande quantidade de ideias, trocas de saberes as quais me possibilitaram habilidades e estratégias de ensinar, de lidar com os alunos. Teoria, experiência, arte, tecnologia, valores e atitudes, todos são ingredientes que devem ser combinados de diferentes modos."
BR5	"Posso dizer que minha formação no Curso aconteceu de forma significativa, graças ao Projeto Mão Amiga, vivenciei meus colegas em sala de aula aflitos com algumas questões, ou atividades, nas quais tinha vivenciado ou feito no Projeto, e que, naquele momento entendi a diferença de uma acadêmica que participa do Projeto e aquela que não participa, é nítido até para os professores, que chegam a comentar."
BR6	"A partir das experiências vivenciadas no Projeto, pude refletir sobre as práticas e as metodologias utilizadas quanto à sua eficiência, reformulando os aspectos necessários. Fez-me perceber também que muitas vezes, algumas metodologias, práticas, atividades, não dão certo para todos. Que é preciso investigar os alunos para utilizar algo que realmente faça diferença na aprendizagem."
BR7	"Nos 4 anos de curso em nenhum momento recebemos orientações sobre como proceder com alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, no Projeto as dificuldades de aprendizagem é o foco principal."

Fonte: os autores.

A pergunta 4 coletou dados acerca da opinião das bolsistas respondentes a partir da questão: em sua opinião há uma relação entre os conhecimentos teórico/acadêmicos e o campo de atuação docente a partir das vivências no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID? O Quadro 4 apresenta o pensamento-ação das respondentes.

Quadro 4 – Opinião das respondentes sobre a relação entre os conhecimentos teórico/acadêmicos e o campo de atuação docente a partir das vivências no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID

Respon- dente	Resposta
BR1	"Sim, em algumas vezes nem sempre foi possível colocar em prática aquilo que se é obtido como conhecimento durante a graduação, pois a realidade é outra quando se está no chão da escola."
BR2	"Não. Um é complemento do outro."
BR3	"Sim, os conhecimentos teórico/acadêmicos trabalhados vão de encontro as práticas realizadas na escola parceira, porém, por vezes, falta aos acadêmicos recém ingressos ao curso, bem como no projeto, compreensões sobre uma práxis educacional que lhe possa acrescentar e tornar um melhor profissional. Reside aí a importância de se participar do projeto."
BR4	"O que acontece é que dependendo do contexto em que os alunos estão inseridos, muitos conhecimentos teóricos necessitam ser repensados e não se aplicam para todos os contextos."
BR5	"Através das trocas de experiências e pesquisas científicas vivenciadas no âmbito do Projeto Mão Amiga desenvolvi minha prática educativa. É necessário a partir da ação e da reflexão que se constrói a autonomia e o desenvolvimento dos alunos."

BR6	<i>"Através de pesquisas, fichamentos, artigos, somos instigadas a construção e busca de conhecimentos. Permitindo saciar aprendizagens construídas no coletivo. Assim, para o desenvolvimento profissional do educador. Nóvoa (1995, p.27) afirma que: A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Imposta valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.</i>
BR7	<i>"Vejo que as teorias vistas nas aulas da faculdade se apresentam nas práticas de sala de aula. Algumas delas estão de acordo com a realidade das escolas, outras parecem estar distantes. No Projeto, o que é estudado nas pesquisas, muitas delas podem ser colocadas em prática no dia a dia do projeto, buscando sempre o melhor para o desenvolvimento dos alunos."</i>
BR8	<i>"Na prática quando estamos com os alunos no momento que planejamos uma aula podemos observar o quanto a teoria é importante para a nossa formação."</i>

Fonte: os autores.

A última pergunta solicitou que relatassem uma experiência docente positiva vivenciada durante a atuação no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID. O Quadro 5 apresenta os relatos, a saber:

Quadro 5 – Relatos de uma experiência docente positiva vivenciada pelas bolsistas respondentes durante a atuação no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID

Respon-dente	Resposta
BR1	<i>"Uma das experiências mais significativas foi em uma atividade de envolvimento afetivo, da qual um certo aluno era muito tímido, a partir da atividade envolvendo abraço e gestos de aproximação entre os demais, esse aluno começou a se sentir seguro de si e obteve um grande avanço na aprendizagem."</i>
BR2	<i>"A oportunidade de estar atuando nas escolas em contato com docentes mais experientes, a exigência das Supervisoras com as quais atuei me tornou uma profissional mais capacitada e autocrítica na realização de minhas funções."</i>
BR3	<i>"Inúmeras foram as experiências positivas durante meus anos de atuação enquanto bolsista mão amiguense, acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças é algo incrível. Uma das experiências mais relevantes foi a ginca do dia dos pais, organizada na Escola Municipal Padre João Piamarta, oportunidade na qual foi possível perceber o envolvimento não só das crianças, mas também dos pais, visto que para um bom andamento das atividades é de fundamental importância a presença da família."</i>
BR4	<i>"Experiência de publicar um artigo sobre o PIBID em um congresso internacional."</i>
BR5	<i>"Aspecto relevante a ser citado é a liberdade de criatividade por parte dos bolsistas, sempre busquei atividades diferenciadas que despertassem o imaginário dos educandos, com essa dedicação alcançava o êxito na ensino aprendizagem."</i>
BR6	<i>"Vivenciei uma experiência que me marcou muito, onde um aluno tinha muitas dificuldades tanto na aprendizagem quanto na socialização com os colegas. Consegui me aproximar dele e aos poucos ter sua confiança. Posso dizer que a superação em todos os sentidos foi nítida, que todos ao redor perceberam. O aluno não queria mais se desligar do Projeto, mesmo quando já tinha evoluído muito. Foi gratificante para mim."</i>
BR7	<i>"O cotidiano com os alunos e outros profissionais nos ensina muito, e cada detalhe tem sua importância. Não há um só momento ou experiência, acredito que tudo que foi vivido é válido e deve ser reconhecido."</i>

Fonte: os autores.

A partir dos dados expostos anteriormente, algumas análises são possíveis de serem tecidas, no qual apresentamos a seguir.

Observamos que com relação aos motivos que levaram as bolsistas a ingressar no Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, os dados da pesquisa revelam a busca por experiências educacionais significativas e voltadas para o

auxílio na compreensão melhor como acontece o fenômeno educativo, a partir das vivências docentes ofertadas pelo projeto. (Vide Quadro 1).

Com relação ao pensamento-ação das bolsistas respondentes sobre as atividades lúdicas que utilizaram nos seus planejamentos apontadas como prática pedagógica diferenciada para arrefecer as dificuldades dos alunos, elas sinalizam a compreensão da necessidade de se utilizar uma metodologia didática prazerosa e significativa para a promoção do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O apontamento da bolsista RB2 que possui três anos de experiências de estudos no projeto é bastante significativa ao afirmar que: *“Com toda certeza que sim, a metodologia lúdica favorece a aprendizagem, pois o educando aprende brincando sem que a aprendizagem seja algo penoso e rotineiro.”* (vide Quadro 2).

Neste sentido a proposta do trabalho pedagógico a partir da ludicidade se apresenta como um locus colaborativo para se firmar o processo de construção do perfil profissional do estudante de Pedagogia a partir das experiências vivenciadas no projeto e da construção de novas percepções a respeito do processo de organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Como alerta Rabello (2009, p. 107) em sua análise contundente,

Sabemos que a tarefa de transmitir o conteúdo pode ser cansativa tanto para o aluno como para o professor, sobretudo quando este tem dificuldade em organizar o trabalho pedagógico e gerir a sala de aula. O professor tem a função de mediar a aprendizagem do aluno e prover a estrutura necessária para que o educando assuma o estudo de maneira responsável e autônoma. [...]

A avaliação positiva das bolsistas respondentes acerca do estabelecimento relacional entre as experiências vivenciadas nos estudos realizados no projeto e a formação docente no curso de Pedagogia, é um indicador de que o Projeto Mão Amiga contribui de forma significativa para a formação integral do profissional pedagogo. (Vide Gráfico 1).

A respeito dos olhares dos respondentes sobre as experiências vivenciadas e saberes compartilhados no cotidiano escolar e a contribuição deste fenômeno para sua formação docente, as mesmas apontam para a constatação de que as bolsistas receberam uma formação teórica e prática significativa ao participarem do projeto, o que corrobora nossa assertiva de que o projeto colabora para a formação do perfil do graduado em Pedagogia, uma vez que apontam, conforme o Quadro C, uma aquisição de diversos conhecimentos e experiências basilares para a formação docente inicial.

Sobre a opinião dos bolsistas respondentes sobre a relação entre os conhecimentos teórico/acadêmicos e o campo de atuação docente a partir das vivências no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, verificamos que as bolsistas respondentes, apontam uma compreensão sobre a Educação em sua amplitude e a prática educativa que ocorre em diferentes âmbitos, muito embora apontem para a necessidade de se realizar mais estudos para se atingir a plenitude profissional. (Vide Quadro 4).

As respostas a última questão que se encontram no Quadro E apontam de forma consistente que o Projeto Mão Amiga contribui para a consolidação do perfil profissiográfico do graduando do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, que muito auxilia as bolsistas a compreender o fenômeno educativo em sua plenitude, por meio da produção de conhecimento científico e do comprometimento com a educação dos seus alunos de forma ética e competente. A bolsista responde BR4 resume estas experiências vivenciadas no projeto ao relatar que publicou os estudos e pesquisas em um congresso internacional.

CONCLUSÃO

A formação docente inicial compreende a interface entre conhecimentos teóricos e práticos no interior do curso de Pedagogia para que supram as necessidades dos acadêmicos no decorrer de sua formação profissional, disponibilizando dessa forma, um profissional capacitado, qualificado e preparado para atuar na sociedade hodierna.

Ao se delimitar o perfil do profissional pedagogo que se quer formar no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV a partir dos estudos realizados no Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, os dados da pesquisa revelaram que:

- a) os bolsistas construíram, a partir das vivências da docência assistida e dos estudos realizados, a compreensão de que é necessária uma formação teórica consistente para se atuar profissionalmente;
- b) o Projeto Mão Amiga contribui para a formação de um pedagogo apto para trabalhar com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- c) os bolsistas aprenderam a produzir o conhecimento e a difundi-lo ao participarem de eventos científicos;
- d) o Projeto proporciona experiências docentes que fazem com que os acadêmicos se comprometam com a formação integral dos seus alunos, característica importante da competência profissional.
- e) os bolsistas aprenderam a partir de uma prática docente reflexiva, quais são as características de um professor ético, consciente e comprometido com a formação integral humanizada dos seus alunos.

Assim, os dados da pesquisa revelaram que os estudos realizados no Projeto Mão Amiga estão em consonância com a proposta do perfil do profissional que se deseja formar no Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV.

REFERÊNCIAS

ANSAI, Rosana Beatriz (Org.). **Formação inicial no Curso de Pedagogia**: a práxis educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem. União da Vitória: Produção própria, 2012. Disponível em: <<http://www.pibidunespar.com.br/index.php/livros>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ANSAI, Rosana Beatriz; JUNGES, Kelen dos Santos. A contribuição do Projeto Mão Amiga Capes/PIBID e a qualidade das ações acadêmicas na formação docente inicial no Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. In: STENTZLER, Márcia Marlene; CAMARGO SILVA, Sandra Salette de (Org.). **Iniciação à docência**: PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR. Curitiba: Íthala. 2016. (Volume União da Vitória). Disponível em: <<http://www.pibidunespar.com.br/index.php/livros>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ANSAI, Rosana Beatriz. Projeto Mão Amiga/PIBID: lócus contributivo da e desenvolvimento da performance e do status profissional docente no Curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV. In: MARTINS, Ilton Cesar; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Prática docente inicial e continuada**: o PIBID na UNESPAR. Palmas: Kaygangue, 2013. p. Disponível em: <<http://www.pibidunespar.com.br/index.php/livros>>. Acesso em: 20 out. 2017.

COLEGIADO PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. União da Vitória: Unespar, 2018.

RABELLO, Roberto Sanches. Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é: arte e ludicidade na formação do professor. IN: D'AVILA, Crisitna (Org.). **Ser professor na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2009.

SOARES, Maria Inês Bizzotto et al. **Alfabetização Linguística**: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marisete Maihack Perondi

Universidade do Oeste de Santa Catarina
mariseteperondi@hotmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Este artigo trata da formação docente para professoras da educação infantil, buscando analisar como acontece a formação frente às mudanças da sociedade. Tomamos por pressuposto que a formação inicial e continuada para as professoras torna fundamental. Ser professora da educação infantil exige conhecer e considerar as diferenças infantis como, a faixa etária, a diversidade, os hábitos, costumes, valores, crenças, etnias, entre outros aspectos. Neste sentido concluí que a qualidade da formação das professoras está na direção do compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, mas com uma ampla formação humana.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Formação docente. Docência.

INTRODUÇÃO

Segundo Vygotsky (1996), o ser humano é um ser histórico, crítico e social, possui características que são produzidas pelo processo histórico, no qual também desempenham um papel fundamental. Também é um ser social que se constitui no convívio das experiências e relações com o outro, compartilhando formas de agir e pensar, ampliando suas aprendizagens durante o processo de vida. Nessa interação humana, aprende, se desenvolve, constitui e é constituído enquanto um ser social, histórico e de relações.

Na LDB 9394/96, descreve o pleno desenvolvimento dos educandos como sujeitos sociais e históricos, onde a concepção de infância considera as especificidades infantis, essa construção vem sendo alimentada por debates e pesquisas realizadas por diferentes áreas do conhecimento. As áreas do conhecimento são: expressão, conhecimento de mundo, linguagem oral e escrita, conhecimento lógico-matemático. Na Educação Infantil, as áreas de conhecimento precisam ser entendidas e trabalhadas de forma interdisciplinar, já que a contribuição de todas é fundamental para a não fragmentação do conhecimento e para que a criança tenha um entendimento e a organização dos assuntos discutidos. Nesse sentido vê-se a formação continuada das professoras como fundamental, para que possam articular a teoria com a prática e que vá atender as necessidades e as diferenças encontradas nos espaços de educação infantil.

Em vigor desde meados de janeiro de 1989, a Carta Magna Brasileira teve como principais características: garantia dos direitos individuais e fundamentais; implantação da Democracia; aumento do número de legitimados e também ocasionou, subsidiariamente, avanços nas diferentes áreas de viver em sociedade: saúde, lazer, direitos individuais, propriedade, direitos políticos. A partir desta, o tema “Educação” passa a ser dever do Estado e Direito do Cidadão, conforme Art. 208º, CF/88: O dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

A atual LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. A própria legislação mostra a problemática que envolve o atendimento das crianças e divide em duas etapas as instituições de Educação Infantil. A divisão entre as ações e profissionais que se envolvem em cuidados ou na educação origina-se na origem histórica da creche (no âmbito da assistência social) submetendo o atendimento a duas esferas: dicotomizando educação de assistência das crianças.

A docência traz consigo um peso de normatividade, de saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo de busca e de aprendizados. Para que a educação possa ter cada vez mais qualidade é preciso pensar na formação dos professores, buscar não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na formação e identidade profissional dos que se dedicam ao ofício de ser professor comprometido com a qualidade da educação.

Imbernón (2011, p. 8-9) diz que:

A instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e a ajudem no processo de educar. E isso implica que a educação se torne cada vez mais complexa, seja muito mais do que esse mero ensino básico e elementar, de um ponto de vista acadêmico, a uma minoria homogênea em uma época em que o conhecimento e sua gestão estavam em poder de uma minoria, que monopolizava o saber.

Em muitos centros de educação infantil encontramos hoje o segundo professor, que trabalha com as crianças que precisam de uma atenção especial. Estes encontram muita dificuldade, por não terem uma formação específica, para trabalhar com as crianças, sentem-se perdidos diante daquele aluno que precisa tanto de seus professores. Nesse sentido precisamos auxiliar nossos professores e encontrar formas, meios de oferecer a eles esta formação.

Nesse sentido, Imbernón (2011) escreve que a formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeito a pessoas que não participam da ação profissional, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica que vive nos espaços da educação infantil. E isso implica na ruptura de tradições, resistindo às mudanças de movimento e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional que seja compartilhada, já que a profissão docente deve partilhar o conhecimento com o contexto da creche. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social.

São muitas as exigências esperadas das professoras de educação infantil. Dentre tantas é preciso que se tenha sensibilidade, conhecendo a concepção de criança como um sujeito histórico, social, cultural, biológico, um cidadão de direitos e deveres, com conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, que seja capaz de relacionar-se com o grupo de trabalho, mas que acima de tudo tenha autonomia, seja crítica, criativa, e com muito amor e compreensão para trabalhar na educação infantil.

Tardif e Lessard (2005) situam a docência como uma atividade interativa, em que a relação com os outros é o próprio objeto de trabalho docente, portanto, fundante da ação docente. Esta menção, no que diz respeito ao espaço da educação infantil, onde as professoras são responsáveis por planejar e estruturar tempos e espaços para ampliar as experiências individuais e coletivas das crianças pequenas, abre questões acerca de quem são estes outros e que relações se constituem neste espaço de forma a tramar sua especificidade.

Estou convencida da importância de criar e garantir espaços na educação infantil para que os professores possam socializar práticas vivenciadas a cada dia nos processos formativos. Percebo a importância dos registros feitos pelas professoras de educação infantil, estes se tornam muito importantes na hora de conversar com as famílias para expor as suas atividades ou responder a questionamentos, também para que possam no futuro espelhar em sua prática, assim voltar ao passado e também que sirva de experiência para o presente.

Segundo Tardif (2005), as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas ou intelectuais: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Muitos professores da educação infantil permanecem amarrados as suas práticas de ensino antigas, sem acompanhar a evolução das crianças. Hoje não recebemos crianças na educação infantil como há dez anos. Elas estão na sua maioria inseridas num contexto informatizado, onde as famílias não possuem tempo para sentar e dialogar com as crianças.

Com isso, as professoras precisam aperfeiçoar novos conhecimentos e métodos para que as crianças tenham o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e motor. Se observarmos as crianças, elas são ativas e participativas nas relações com o mundo. Se percebe a necessidade de se constituir uma ação docente que torne como base a referência desta criança. A formação do professor torna-se importante numa relação com a criança, pois a qualidade dessa formação, influenciará no desenvolvimento da criança no espaço que está inserido.

CONCEITUANDO FORMAÇÃO DOCENTE

A importância da formação docente vem cada vez mais se colocando como uma das temáticas mais frequentes nos debates educacionais a partir de uma perspectiva que a compreende em sua complexidade, como uma construção social, que busca uma formação humana inserida no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Imbernón (2011, p. 15)

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Nessa perspectiva, acredita-se que investigar o trabalho docente, requer compreender os professores como atores sociais, que constroem nessa atividade sua vida e sua profissão. Como apontam Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.” Nesse sentido pensar a formação de professores para a educação infantil implica considerar que a educação infantil é uma das etapas

mais importantes da vida da criança, onde desenvolve toda sua personalidade, por isso deve proporcionar o desenvolvimento integral da criança até os 06 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Ao professor não cabe apenas transferir informações ou passar conteúdos, mas provocar experiências capazes de promover a abertura a novas experiências, a outros modos de produzir linguagem, que subsidiem outras perguntas e outras buscas.

Nesse sentido Rocha, 2001, p. 31, cita:

É fato que permanece o problema relativo aos conhecimentos específicos. Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo Educação Infantil ensinar conteúdos, o problema se coloca pelo menos do ponto de vista da formação dos professores de creche e pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito.

O desafio da docência na educação infantil está em cruzar fronteiras entre o tempo adulto e o tempo de criança, nos modos de perceber o mundo como estratégia para constituir uma pedagogia voltada para a intenção de ampliar significados entre expressões culturais nos processos educativos de aprender a significar o vivido.

Parafaseando Imbernón, cada pessoa tem uma forma de aprender, um jeito cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ser trabalhada de acordo com a realidade do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação a realidade, mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será relacionada às práticas profissionais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser aperfeiçoada e de proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.

Nesta dimensão, como preparar pedagogicamente os professores para acompanhar esse desenvolvimento infantil? Observando os centros de educação infantil percebemos que existem muitos profissionais da educação infantil que ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa, trabalham em condições precárias, isso causa uma grande desmotivação destes profissionais, que muitas vezes não tem o direito de planejar com as professoras, apenas devem acompanhar o andamento das atividades, sem opinar, estes docentes chamados em nossa região de "estagiários".

O início da carreira destas professoras torna-se muito complicado, pois não recebem apoio para a caminhada inicial. Nesse sentido Segundo Romanowski (2013) faz referência aos desafios da formação dos professores iniciantes, quando vê com urgência a ampliação de programas específicos de formação para os professores que estão iniciando sua carreira profissional, visto que não podem ficar no ensaio e no erro, mas ter as possibilidades de conhecimento, de aperfeiçoamento diante das discussões vividas. O início da docência é marcado por intensas descobertas sobre a prática que vai acontecendo nos passar dos dias e os problemas que vão surgindo e precisam ser encontradas alternativas para resolvê-los.

Ele é antes, decorrência de tudo isso, Imbernón (2011, p. 43) aponta para ideia de que:

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.

Essa é uma constatação da realidade nacional perversa e desigual que acompanhamos nas últimas décadas e continuamos vendo. Temos vários debates a respeito das diversas concepções sobre criança, educação, e de um

novo profissional para responder às demandas atuais de educação das crianças. Para que a prática de uma educação de qualidade aconteça, devemos reconhecer que o professor é uma peça fundamental para tal desenvolvimento, se ele estiver bem preparado a educação também será melhor e com isso todos ganham. A formação das professoras de educação infantil precisa estar ligada ao desenvolvimento infantil, curricular, ao planejamento, a melhoria da ação educativa – ao processo de ensino e aprendizagem.

É preciso que os mesmos estejam comprometidos com a sua prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, porque o trabalho direto com crianças pequenas exige que o profissional tenha uma competência que cabe ao mesmo, também que ele tenha muito comprometimento e conhecimento das fases da criança, assim fará a interação entre teoria e prática.

Nesse sentido para que possa realmente acontecer isso o profissional deve possuir uma formação consistente na área em que atua, tornando-se também um aprendiz, refletindo sobre sua ação, buscando informações necessárias para que seu trabalho se desenvolva de maneira eficaz.

A formação de professores tem sido objeto de muitos estudos e debates, o que vem oferecendo um conjunto relevante de dados e reflexões sobre o tema. Parece que o profissional quando preparado para atuar na educação infantil, caracteriza-se como uma professora que domina os conhecimentos necessários para o desempenho competente de suas funções, apresentando capacidades de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela.

A formação profissional do professor de educação infantil torna-se um fator essencial para o atendimento a crianças pequenas que necessita ser encaminhado através do desenvolvimento de ações competentes, articuladas com os diversos saberes, fundamentadas em conhecimentos específicos e concretos na sua ação cotidiana, para o entendimento das crianças inseridas no mundo, observando as diferenças e as realidades de cada ser humano.

É o período da infância que é muito importante por isso os professores necessitam de subsídios teóricos para intervir no processo ensino-aprendizagem, mantendo um equilíbrio entre as atividades cotidianas. Estar aberto a indagações, questionamentos, à curiosidade dos alunos, faz do professor um ser que ensina, respeita, e não um ser que só transfere conhecimento. Segundo Freire (2006), o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.

Ao planejar o professor deve estar atento para não transformar as atividades lúdicas em um caráter apenas instrumental, ou seja, utilizar esse momento de explorar e conhecer o mundo como reforço às normativas e regras sociais, dentre outras.

De acordo com Kishimoto (2010) o brincar é excelente recurso para observação dos interesses e ações da criança. Pelo brincar, a criança evidencia saberes e interesses, além de propiciar condições para aprendizagens incidentais. Assim o professor consegue elaborar seu planejamento a partir das interações que a criança faz com o brincar, e o professor faz suas anotações para planejar de acordo com a realidade das crianças.

É tarefa do professor estimular para que a criança aprenda, fazendo com que ele perceba que a compreensão de mundo vai muito além de memorizar os conceitos, requisitos, regras e princípios; mas captar a essência do conhecimento, para que ocorra a aprendizagem: ter suas próprias ideias acerca do conteúdo, para possibilitar a transferência de aprendizagem, cabe a família também participar na aprendizagem de seus filhos para que aconteça a relação entre família escola, assim dividindo o processo de ensinar e aprender, e de relacionar com a sua vida diária.

Por meio das observações, vivências e experiências com seus pares é possível o desenvolvimento da criança de maneira natural, ou seja, brincando, sendo nesses momentos que os professores necessitam favorecer a obtenção de novas habilidades, proporcionando também a ludicidade e, por conseguinte, o desenvolvimento dos aspectos psicológicos, sociais, linguísticos, físicos e cognitivos.

Os professores devem, entre diferentes estratégias, identificar qual irá oferecer melhor desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem e qual é a mais coerente para utilizar, conforme sua segurança enquanto professor e que seus alunos possam participar ativamente inseridos no processo de ensinar e aprender. O planejamento das atividades na educação infantil pode incluir experiências de leitura de livros, jornais, revistas, poesias, rimas, adivinhas, trava línguas e registros do cotidiano da escola, como receitas, bilhetes, convites. Isso torna as aulas mais prazerosas e com vivências, oferecendo assim um conhecimento de mundo.

O espaço da educação infantil precisa ser um lugar onde se aprende e se ensina, mas deve estar associada à comunidade, pois ela é à base da inserção social. Ouvir os relatos das crianças amplia as experiências do viver e do falar, a vida e a perceber, cada vez mais, os meios da cultura escrita. É importante que as crianças tenham a oportunidade de expressar suas ideias, conflitos, valores e desejos, tendo sua expressão de vida e de realidades. Nesse sentido, a formação das professoras é algo que precisa ser repensado nas nossas escolas, visando à ampliação de conhecimentos e proporcionar uma educação com qualidade. Não basta só cobrar das professoras, é preciso oportunizar a formação como um processo contínuo.

Para Nóvoa (2001) sobre o processo de formação dos professores é compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final de sua trajetória profissional.

A responsabilidade dos projetos educativos quanto ao cuidado de não petrificar concepções de mundo, ou seja, temos como docentes, a responsabilidade de realizar a mediação entre os tempos, articulada pela intencionalidade de não anular, nas crianças desde os bebês, suas possibilidades de aprenderem o extraordinário que vale a pena ser vivido, cuidar para não colocar empecilhos aos seus graduais processos de aprender a começar, a partir do que já foi começado. Isso requer dos professores o reconhecimento do valor da experiência de pensar coletivamente. Um processo que convida à democratização das decisões, com um olhar mais sensível e humano.

Refletir sobre a responsabilidade docente, por meio de ações culturais, amplia os horizontes de experiências de vida no cotidiano da Educação Infantil. A maneira como acolhemos as crianças na educação infantil, está ligado às nossas experiências culturais e às das crianças. Por isso a relação com as crianças da educação infantil implica em experiências, e em movimento de se fazerem juntos ou de viverem juntos, respeitando a cada criança que chega à creche.

A educação e formação cultural nos mobilizam e nos situam em um conjunto de valores, crenças e comportamentos, deslocam-nos de hábitos e nos fazem pertencer a um lugar e a um coletivo.

A importância da formação dos professores de educação infantil é amplamente reconhecida como promotora de uma prática docente melhor sistematizada e que promova a educação das crianças para sua inserção social. O desenvolvimento profissional de professores denominado como "ciclo de vida profissional dos professores" (Huberman 1995), compreende um processo contínuo que agrega conhecimentos, experiências, atitudes, concepções e práticas ao longo da carreira docente.

Nos desafios da profissão docente, as professoras têm na maioria das vezes dupla jornada, pois trabalhamos nos centros de educação infantil e em nossas casas, nos afazeres domésticos e no cuidado de seus filhos, portanto não conseguimos organizar tempo para os estudos, sendo que a prioridade deve ser o sustento de suas famílias. Dada a importância da formação dos professores de educação infantil destacamos a formação desse professor que atua com as crianças pequenas para organizar os espaços infantis, de forma a favorecer interações entre as crianças e delas com os adultos, tendo a ludicidade presente no trabalho desenvolvido.

Acredito que só mudaremos nossa sociedade se começarmos pela educação, mais precisamente pela formação continuada dos professores, sua valorização, para a partir dali termos professores que possam sentir-se valorizados, atuantes e reflexivos, decorrente de sua formação. Faz-se necessário ressaltar a importância do investimento no desenvolvimento profissional, que envolve a formação inicial e continuada, e com isso a um

processo de valorização e conhecimento da identidade do próprio professor, bem como das culturas que o compõe, suas vivências e experiências de vida, isso tudo, faz com que experimente o prazer de ser professor.

Quantos professores iniciam a carreira e sem apoio acabam desistindo sem valorização do trabalho, essa desvalorização acaba se agravando a cada ano, com isso vem o desencanto profissional. O que implica pouca possibilidade de amparo para decisões tomando por referência a história profissional e o acúmulo de vivências anteriores. Sendo assim, Imbernón (2011) faz referência do contato da formação docente com a prática educativa, isso faz com que o conhecimento profissional se enriqueça no campo moral e ético, além de permitir que se promova uma análise e a reflexão sobre a nossa prática, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem, permitindo trabalhar em benefício do professor e da educação da humanidade.

CONCLUSÃO

Diante desse contexto, é necessário que as professoras de educação infantil desenvolvam em seu fazer pedagógico, o hábito de refletir sobre a própria prática e discuti-la com os seus colegas, proporcionando assim a interação entre os saberes e experiências ao longo de sua caminhada. Refletir no contexto de formação ajuda a encontrar-se auxiliando na apropriação de ideias, valores e acima de tudo ampliar o conhecimento, através das trocas. Além disso, o professor se sente muito solitário em sua prática docente, pois estão se organizando os vínculos com seus colegas na educação infantil e também em sua carreira profissional.

É importante compreender formação cultural como processo histórico de encontros com saberes e fazeres que nos signifiquem no coletivo. Com relação às ideias de Nóvoa (2001) sobre o processo de formação dos professores é compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final de sua trajetória profissional.

Educar não é transmitir às novas gerações apenas a experiência cultural constituída ao longo de um percurso histórico, mas também as oportunidades para promover sua renovação, ampliando os conhecimentos e as relações. A compreensão de que duas pessoas podem enfrentar o mesmo acontecimento, mas não vivem a mesma experiência. Ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo, revivida e tornada própria (BRASIL-CADERNO 01, 2016).

Interrogar o que ensinar e transmitir, por que e como poderemos aprender, constitui as importantes perguntas que tecem e sustentam o trabalho docente. Cada resposta histórica traz consigo a renovação política do pensamento pedagógico. Enfrentar a complexidade dos dias de hoje e a tarefa de educar nessa sociedade exige considerar a responsabilidade dos adultos em relação às experiências vividas pelas crianças que chegam ao mundo, assim sendo contribuir para uma vida melhor, mais integrada social e culturalmente. Significa afirmar o compromisso dos mais velhos com os modos de entregar o mundo e a linguagem aos mais novos, para que a vida seja possível; para que valha a pena viver, nessa sociedade que temos e lutar sim para uma sociedade que queremos.

Portanto, é responsabilidade do professor de educação infantil preparar-se para ensinar sua criança por meio de formas mais dinâmicas, lúdicas e prazerosas e, assim, proporcionar uma educação de qualidade, oportunizando a brincadeira, a fantasia desenvolvendo a aprendizagem, ampliando a interação da criança com o mundo, através de uma formação docente constante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1. ed. Brasília, DF: MEC: SEB, 2016. (Caderno 01).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Ed. Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2001.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Nacional de Educação**, n. 16, jan./abr. 2001.

ROMANOWSKI, J. P.; OLIVER MARTINS, P. L. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educação**, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ACERCA DOS DESAFIOS INERENTES À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE BOA VISTA-RR

Luana Cristina dos Santos Camargo
Universidade Internacional Três Fronteiras (Uninter)
luanacamargo_kl@hotmail.com

Stânia Nágila V. Carneiro

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

O estudo apresentado neste trabalho objetivou descrever os desafios inerentes à construção da identidade dos professores da rede de ensino estadual de Boa Vista-RR, causadas por fatores externos e internos, compreendendo de que forma interferem diretamente na prática docente, no período de 2015 a 2016. O estudo priorizou a pesquisa bibliográfica, de campo e descritiva. A coleta de dados ocorreu através da observação não-participantes utilizando a técnica de grupos focais com a participação de 36 professores. Concluiu-se que os desafios inerentes a construção da identidade do professor não ocorre somente pelo campo individual, mas perpassa por todas as relações que o circunda no decorrer da sua história, na relação com o outro, com a escola, com o sistema educacional e poder público.

Palavras-chave: Professor. Desafios. Construção identidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que traz como perspectiva os desafios na construção da identidade do professor da rede de Ensino Estadual da cidade de Boa Vista, Roraima, buscando destacar os aspectos intrínsecos na construção da identidade docente, oportunizando assim condições para a reflexão sobre a problemática vivida pelos profissionais da educação em seus espaços escolares, a fim de traçar estratégias que possibilitem a superação destes desafios.

O interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa resulta de observações decorrentes da atuação profissional da própria pesquisadora, como professora da rede estadual e municipal de ensino de Boa Vista desde o ano de 2000, que possibilitou uma vivência em diferentes escolas e contextos educacionais atrelado ao contato pessoal e profissional com professores de diversas áreas, com particularidades distintas e que permitiram observar as variantes abordadas nesta pesquisa.

Entende-se da necessidade de refletir acerca da identidade do professor, e como este a desenvolve em seu trabalho, nas suas relações, expectativas e conflitos existem acerca de sua trajetória profissional. É através desse

movimento dinâmico, do fazer pedagógico, de como o professor se posiciona e se percebe diante da sociedade que dará subsídio a essa pesquisa para assim reconstruir sua identidade profissional, como esclarece Rios (2003, p. 120-121):

É no convívio que se estabelece a identidade de cada pessoa na sociedade. Abrigada nos múltiplos papéis que se desempenham socialmente, a identidade conjuga as características singulares de um indivíduo à circunstância em que ele se encontra, à situação em que ele está. A identidade aparece, assim, como algo construído nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque estamos numa determinada circunstância, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos, [...] a identidade é algo em permanente construção e se constrói na articulação com a autoridade, implica o reconhecimento recíproco. [...] A afirmação da identidade se dá na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade.

Neste sentido o autor aborda que a construção da identidade do professor está muito ligada com a forma como ele age e interage consigo mesmo e com os outros, de como emprega as suas crenças, valores e ideais frente ao desafio diário da profissão.

O objetivo geral traçado neste projeto é: Descrever os desafios inerentes à construção da identidade dos professores da Rede de Ensino Estadual de BoaVista, RR, causadas por fatores externos e internos, compreendendo de que forma interferem diretamente na prática docente.

Para a consecução desse objetivo, foram traçadas algumas estratégias, que se julgou necessárias que ajudaram a consolidar a pesquisa. A princípio, buscou-se elencar os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa bibliográfica, sobre os quais, realizou-se as citações e digressões necessárias ao entendimento da temática.

Num segundo momento, foi elaborado aplicada à técnica de pesquisa de Grupo Focal, possibilitou o estudo e a compreensão dos desafios na construção da identidade docente, um momento de afirmação dos valores e da discussão da identidade docente que muito contribuiu para as reflexões acerca das estratégias que possam contribuir para a superação dos desafios inerentes à docência.

Nesta perspectiva esta pesquisa se justifica, além do campo pessoal e profissional do próprio pesquisador como do entendimento da necessidade de se propor reflexões acerca da identidade do professor em razão do seu papel ao longo da história humana, como: promotor, orientador, mediador, motivador e gestor da aprendizagem. E ainda, contribuir com o entendimento e esclarecimento acerca dos desafios que envolvem a construção de sua identidade profissional em sua prática docente.

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NUM CONTEXTO HISTÓRICO

Num mundo que impõe mudanças, é fato que surgem na esteira dessas transformações, novas regras de relações sociais, de interações afetivas e emocionais, mas também, de obrigações profissionais. As transformações geralmente são precedidas por momentos de crise econômica e social. Ao mesmo tempo em que se tem acesso às novas formas de confortos, as sucessivas crises atingem instituições tradicionais, – a escola é uma delas – abalando em muitos casos os domínios mais caros de uma sociedade; a família, a escola, a saúde, a segurança, com implicações sérias para os profissionais desses segmentos.

Poder-se-ia traçar um quadro bem mais detalhado de todas as mudanças enfrentadas no tempo presente pela humanidade, muitas delas confrontam valores dantes considerados prioritários, no entanto, o que se pretende destacar, é um período de mudanças contínuas, que afetam o processo ensino aprendizagem e a gerência da sala de aula no cotidiano do professor.

Em meio à crise mundial – econômica, de cultura e de valores – da atualidade, percebemos a relação ativa e consciente do homem com a realidade. Na medida em que ocorre esta crise, o homem apreende o mundo e o transforma, e esse processo, conseqüentemente, promove mudanças de ordem emocional. Nesta nova era, o trabalho se tornou fundamental para sobrevivência do homem em sociedade.

Nesse caso, o trabalho entendido como esforço humano para a produção de mercadorias postas à venda, em detrimento dos valores humanos e das experiências individuais ou o conhecimento que cada indivíduo traz em si. Em síntese, a tecnologia e a mercadoria são mais importantes que os homens.

Assim sendo, os valores que por décadas serviram de embasamento para os sistemas econômicos e sociais, passam por profundas transformações desde meados do séc. XX. Neste contexto, a escola se insere como lugar onde o conhecimento já estabelecido e àquele em processo de construção, impõe novos parâmetros para sua elaboração e execução. Como assinala Libâneo (2002, p. 8-9):

[...] diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar os valores fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade [...] o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convivência democrática.

O que Libâneo (2002) preconiza, é a necessidade de inversão dos interesses ou a criação de um novo paradigma humanista, onde se recoloca o homem como centro do processo de construção dos saberes e, por conseguinte, de novas relações econômicas e de poder, em que a prevalência seja sempre a valorização do homem e não das tecnologias – com toda a sorte de valores que a acompanham – sobre este.

Valores humanos mais éticos devem ser massificados e apropriados pelos trabalhadores para que se valorizem os trabalhadores em geral, como um dos princípios éticos fundamentais que possam guiar o homem para uma nova conduta, como afirma Cória-Sabini (1996 apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 2002, p. 41) do ponto de vista ético, os valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta.

Partindo da discussão de valores, é possível construir uma escola pautada na liberdade do pensamento, onde se prime pela discussão profunda daquilo que gerou o fato, discussão essa mediada pelo professor valorizado pelo seu pensar, pelo seu desempenho, pelo prazer que sua profissão lhe atribui.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor torna-se parte fundamental na constituição da sua identidade e por sua vez a identidade está intrinsecamente relacionado ao sentido de sua existência voltada para o bem comum, havendo neste sentido uma relação que inclui segundo Lasky (2005, p. 43) o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional.

Ou seja, o professor enquanto formador de opinião encaixa-se na condição de trabalhador intelectual. As suas ferramentas são o conhecimento técnico, político e ético de que dispõe com os quais ele constrói a sua subjetividade e a de seus alunos, para o enfrentamento nas condições que são dadas pelo mundo que os cerca.

FATORES QUE INTERFEREM NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Nessa mesma linha de entendimento, os estudos desenvolvidos por Martins (2007, p. 3) revelam que o ser humano possui determinadas necessidades sociais, além das disposições de natureza ética, tais como: “preocupação em ser aceito pelo grupo, ânsia em se sentir prestigiado e a busca por um status considerável.” Estas necessidades, quando não estão plenamente satisfeitas, tendem a torná-lo hostil, além de provocar sentimentos negativos como

desânimo, estresse, sentimento de inferioridade, dentre outros. Por fim, o homem tem necessidade de desenvolver seu potencial, suas habilidades e de se sentir valorizado à medida que alcança o que julga ser necessários para o seu bem-estar.

Diante desse processo, é perfeitamente possível a prevalência de profissionais alienados, alheios as questões sociais e políticas de sua época e reprodutor dos desejos daqueles que se mantêm a qualquer custo no poder. O mesmo, Martins (2007, p. 7) adverte que sob a égide da alienação, os homens tornam-se menos homens, empobrecem, convertendo-se em mercadorias tanto mais desvalorizada quanto mais alimentam o capital, propriedade de alguns homens em detrimento da maioria deles.

Quando as necessidades básicas do professor estão satisfeitas, há uma grande possibilidade de que sua contrapartida laboral seja bem-sucedida, que haja um clima acadêmico favorável, sem disputas acirradas pelo poder no âmbito da escola, sem o desgaste imposto pela insegurança em relação à sua permanência no emprego.

Atualmente os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações que unem as sociedades contemporâneas, pois é dele a responsabilidade de realizar a operação de transferência e produção dos saberes e que são mobilizados para os diversos fins.

Na modernidade o desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos saberes relaciona-se aos recursos educativos e, de professores, ou seja, de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna.

São muitas e significativas às mudanças ocorridas no campo educacional. Vasconcellos (2003, p. 15) elenca essas mudanças nos últimos 30/40 anos. Segundo ele, tínhamos:

- a) Valorização social da escola como instrumento de promoção social;
- b) Valorização do professor como meio para alcançar tal promoção;
- c) Formação mais consciente do professor;
- d) Remuneração salarial satisfatória aos professores;
- e) Escola e professor como fonte privilegiada de informação;
- f) Apoio incondicional da família à escola;
- g) A clientela que frequentava a escola tinha maior afinidade com o tipo de saber que ali era veiculado.

Havia, portanto, na opinião do autor, condições mais efetivas para a realização do processo educativo. Condições essas de natureza estruturais e indissociáveis para que o trabalho docente atendessem as expectativas minimamente satisfatórias de todos os envolvidos nessa dinâmica. A degradação ou ausência de quaisquer uma das variáveis citadas pode ter comprometido e alterado para pior o quadro em que se encontra a educação no Brasil. Esse é o mesmo entendimento de Morais (1986, p. 13) quando explicita que:

Sem dúvida houve um tempo em que ensinar era muito menos complexo. A vida, em seu cotidiano, era muito mais comunitária e as salas de aula abrigavam, nas escolas, número muito menor de alunos. Além de tudo isto, as cabecinhas estavam menos desarrumadas pelos meios de comunicação de massa com sua transmissão de valores conflitantes.

Vasconcellos (2003, p. 23) ainda destaca alguns dos fatores que contribuem para as condições de degradação em que se encontra a escola e o professor no Brasil:

- a) Avanço do processo de industrialização e exponencial urbanização, aumentando a demanda pela escola;

- b) Expansão quantitativa x deterioração qualitativa. Degradação progressiva e acentuada das condições de trabalho;
- c) Aumento efetivo do número de vagas no ensino fundamental e médio na escola, e no ensino superior nas faculdades particulares;
- d) Fragmentação e esvaziamento da formação dos professores;
- e) Diminuição drástica dos salários dos professores;
- f) Queda do status social do professor; deixa de ser uma referência cultural da comunidade;
- g) Crescimento da valorização social baseada na capacidade de consumo;
- h) Parcialização do trabalho do professor no interior da escola: com a entrada dos “especialistas”, vai perdendo o controle sobre as várias etapas de sua atividade;
- i) Aumento dos “problemas de indisciplinas” em sala de aula;
- j) Tendência a ter os professores como o grande responsável pelos males da educação.

Diante desse quadro, pontuado historicamente por Vasconcellos e os que contribuíram para mudanças ao longo dos anos no qual o professor tem sofrido com um processo de desvalorização profissional e um descrédito profissional, e que tem refletido em seu desenvolvimento como educador.

A IMPORTANCIA DE REFLETIR A CERCA DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Refletir acerca da identidade do professor, as concepções que estão subjacentes a sua prática, as relações de poder, crenças, valores, como ele se percebe enquanto profissional, suas expectativas, é um dos caminhos para compreender os seus desafios e a superação das dificuldades que interfere na sua prática profissional.

Ao pesquisar sobre os desafios na construção da identidade, é fácil encontrar autores que a defendem como sendo a fonte de significado e experiências de um povo. É uma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles. Todo processo de criação de identidade implica em uma oposição a alguma coisa.

Refletir sobre a identidade profissional é essencial, pois é a maneira como o sujeito se percebe enquanto profissional; seus anseios, projetos, conflitos e tantos outros elementos subjetivos que se entrelaçam na medida em que você constrói essa identidade. Arquitetura que, segundo Lasky (2005), inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional.

Ou seja, a atividade docente é uma das profissões mais antigas e importantes, seja pelo objeto do seu trabalho e o conhecimento, seja pelos sujeitos envolvidos na aquisição desse conhecimento, os alunos e professores, em qualquer das especialidades dos saberes humanos. Ele, o professor, carrega sobre si a responsabilidade de ser o grande elo entre o aluno e o saber científico, como Berger e Luckmann (1985, p. 228) descrevem:

[...] um elemento chave da realidade subjetiva, e, tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. As sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades. Essas identidades são feitas por homens com identidades específicas.

Rios (2003) ao argumentar sobre a conceituação de competência, afirma que é possível perceber que a identidade do professor se relaciona a sua competência pedagógica os quais não podem atuar isoladamente, visto que essa interligação é um dos elementos fundamentais da identidade profissional.

Ou seja, como afirma Dubar (2001) ao mesmo tempo que identidade possui uma dimensão individual, ou seja, no campo das ideias, concepções e representações que o professor constrói sobre ele mesmo, ela também se dá no campo da dimensão coletiva, ou seja, os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.). Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos distintos, a saber: um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade para o outro).

OS DESAFIOS INERENTES A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Diversas são as pesquisas realizadas já publicadas acerca dos desafios na construção da identidade do professor. Algumas são citadas e com seus respectivos autores com mais frequência ao longo desse capítulo, de maneira que seja possível realizarmos um apanhado desses pressupostos relacionados aos desafios no contexto atual.

Um dos principais papéis do professor está condicionado à formação necessária para serem sujeitos capazes de definir com equidade o seu papel na sociedade. O professor tem a capacidade e o potencial necessários capaz de ampliar suas concepções dentro de diferentes espaços de construção da informação e conhecimento. No entanto, na sociedade atual, dominada em sua grande maioria pelos avanços científicos e tecnológicos e pelas diversas formas de aquisição do conhecimento, faz com que o professor transmita um saber que os alunos consideram ultrapassado e desinteressante.

Por isso é tão necessário proporcionar aos professores elementos para que acompanhem essas mudanças, construindo saberes capaz de dispor a sua prática as condições necessárias a formação do aluno para atualidade.

É possível citar inúmeros desafios que vem acarretando prejuízos à construção da identidade do professor, como: a desvalorização social e econômica, as péssimas condições de trabalho, as relações conflituosas entre professor e aluno, professor e escola, questões estas apontadas pelos participantes desta pesquisa, através da aplicação da metodologia de grupos focais em uma combinação de método qualitativo, visando identificar percepções, opiniões e atitudes do que se definiu como foco desta pesquisa.

Foi definido ainda neste trabalho a aplicação de 03 grupos focais, com a participação de 12 professores, amostra considerada pela pesquisadora suficiente para possibilitar a efetiva representação do universo pesquisado, selecionados por lecionar no Ensino Fundamental da Rede Pública de Boa Vista-RR há no mínimo cinco anos.

Foi questionado quais os desafios presentes na construção da identidade do professor ao longo da história. Eis as seguintes falas:

A formação dos professores, no campo de licenciatura, no curso de pedagogia, ao longo dos anos, pontualmente você tem cursos bons, por que tem muitos professores que tem mestrado e doutores, são professores que sabem de da aula, sabem planejar e sabem qual são as diretrizes na formação dos professores. Então a formação do professor incide na qualidade da educação, na competência técnica e política. Mas precisamos avançar muito, o professor pedagogo não sabe alfabetizar, você pode ensinar um monte de teorias, mas no âmbito da alfabetização e na educação matemática. Existe uma falha muito grande no curso de capacitação, falta muito currículo para balizar a formação dos professores. (Grupo Focal 01) (informação verbal).

Foi possível também, captar relatos em que o professor não encontra apoio da equipe gestora e coordenação pedagógica, exigem ainda que em sua metodologia o professor privilegie um ensino conteudista, tal como relata o professor 02:

Eu já trabalhei em escola pública e particular em mais de 30 anos de profissão. Na escola particular a coordenação chega até a mim e diz que os assuntos que tenho que dá e meu planejamento tem que ser em cima disso, já na escola pública a coordenação diz, olha professora não seja uma professora conteudista, se precisar ficar só em um conteúdo fique, ou seja, finja que ensine, e segure os alunos em sala. (Grupo Focal 01) (informação verbal).

Houve também falas que afirmam as angustias de o professor não ser respeitado pelos alunos, da falta de reconhecimento e de valorização. Tal como cita:

A desvalorização do professor, a questão de o aluno não respeitar o professor, isso passa pela questão da identidade. Você estuda, mas não tem o reconhecimento necessário. O profissional da educação tem perdido a sua identidade ao longo dos anos. Isso por que, a trinta anos atrás, ele era um profissional valorizado e respeitado. Ser professor era o detentor do conhecimento, o que ele falava ninguém discutia. Hoje o professor é o mediador, e promove transformações, mesmo com todas as dificuldades que ainda paira na profissão, ainda existe essa característica da profissão. (Grupo Focal 02) (informação verbal).

Ao analisar as falas dos professores durante esta pesquisa, perceber-se neste questionamento que está motivação fica comprometida diante as exigências de um sistema de ensino que prioriza apenas a transmissão de conteúdo. Para Imbernón (2011, p. 14) o papel do professor na atualidade não se limita à transmissão de conteúdos científicos aos alunos, mas que deva agregar outros dispositivos que requerem uma postura de “motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade”, o que deve ser construído dentro de uma nova forma de conceber a formação de professores. Ao questionar quais são os desafios que perpassa pela vida profissional do professor no decorrer de sua profissão interfere diretamente em sua prática docente e de que forma, eis as seguintes respostas:

Os desafios que nós enfrentamos hoje está relacionado à desestrutura familiar, a família deixou de ser a base na vida dos alunos. E a falta dessa base faz com que o professor seja sobrecarregado. Os alunos não respeitam mais ninguém, até carinho o professor tem que ensinar, tem criança que não conhece um abraço, que rejeita um carinho. A família é uma instituição família. (Grupo Focal 02) (informação verbal).

Um dos pontos que foi comumente discutido foi quanto à questão da falta de apoio familiar, que reflete diretamente sobre o trabalho do professor, considerando ser necessário que o aluno tenha uma base familiar que permita uma formação integral, tal como cita o professor 02:

A falta de estrutura familiar desestruturou também a sociedade. E uma sociedade sem uma estrutura de base familiar, ela faz com o existe uma ausência de valores primordiais. Essa falta de princípios e de valores tem acarretado ao professor um peso em sala de aula, pois não há limites, não há respeito ao professor. (Grupo Focal 03) (informação verbal).

Por fim, deparamo-nos com relatos bastante discutidos em praticamente todas as questões lançadas, que é quanto à questão da valorização do professor, como determinante para a sua motivação profissional, tal como cita o professor 03:

Eu considero a profissão de professor uma das mais bonitas, mas ela se torna desmotivante, pelo fato de não haver valorização para com o professor. Ele não é um profissão que substitui para família. Se comparar com outras profissões como a do judiciário, hoje o nível médio ganha o mesmo que o professor especialista. Isso é desmotivante e descaracterizador da profissão. (Grupo Focal 03) (informação verbal).

Segundo os relatos é possível perceber pelas falas dos participantes que professor tem sido, ao longo da história um profissional que traz consigo uma sobrecarga em torno de sua profissão, uma vez que suas atividades vão muito além de dar aulas, existe uma cobrança social, escolar, familiar e política para o esse profissional cumpra seu papel na formação do aluno, no entanto o retorno de todos os esforços que a profissão requer, não devolve ao professor todo esse investimento, e conseqüentemente, deixando-o um profissional desgastado.

Codo (1999) assina um período em que a profissão do docente se comparava à de um médico ou engenheiro, no entanto, na atual sociedade isso não acontece mais desta forma, e o próprio o reconhecimento financeiro não condiz com todas as atribuições da profissão.

A última questão lançada aos participantes da pesquisa foi quanto de que forma e possível superar os desafios inerentes à construção da identidade do professor. Esse questionamento propõe ao professor reflexões acerca de todos os desafios por eles apontados na pesquisa, instigando os mesmos e propor formas de superação de toda problemática que cerca a construção de sua identidade profissional.

Muitos pontos foram levantados e discutidos pelos participantes, que percebem que esta superação não se dá forma isolada, são necessários um conjunto de aspectos, iniciando pelas políticas públicas mais eficientes, que conduzam praticas educacionais mais eficientes, perpassa pela administração escolar, uma vez que esta intrincadamente relacionada ao trabalho docente, a estrutura familiar, que é a base educacional da criança que adentra a escola.

Nota-se nas seguintes falas:

Fazendo uma revolução no Brasil, para desconstruir. Só se muda uma grande estrutura apenas através de reformas e essas reformas são emergenciais, na medida em que a educação se encontra em um verdadeiro colapso, em que os professores e alunos são vítimas de todo esse sistema defasado e desigual. (Grupo Focal 01) (informação verbal).

Foi acentuada as discussões em torno da reformulação do sistema educacional, bem como de políticas públicas mais eficazes, que ficou exemplificada na fala:

Em primeiro lugar, precisamos de políticas públicas em educação, e aplicação dos recursos relacionados diretamente a essas políticas públicas, para que sejam direcionados ao professor, para que realmente chegue a sala de aula, existe um sangradouro desse dinheiro na atualidade. A formação dos professores tem que ser priorizada e isso é indiscutível, e em terceiro, a mudança de concepção de gerenciamento das escolas, a forma de concepção de administração da escola, e o quarto aspectos e a participação da Associação de pais de mestres, para que realmente funcione como agente de fiscalização e agente de mediação, mas funciona apenas como aparelhamento. (Grupo Focal 01) (informação verbal).

Dentre as discussões, pode ser destacado também quanto a necessidade de investir no professor, motivá-lo e valorizá-lo, englobando conhecimentos, experiências e produções nos quais o professor seja capaz de ir muito além de suas competências, tal como relata:

Muitos desafios para serem superados não dependem somente do professor, e sim de todo um sistema, que muitas vezes não percebe o quanto é necessário investir na educação, e mais do que isso, investir naquele profissional que é o principal mediador entre o aluno e o conhecimento

científico. Além disso, de forma em que o professor possa agir, ele precisa resgatar o seu papel de agente de transformação, acreditar que ele é ainda é imprescindível na sociedade, mesmo que muitas vezes isso pareça não ser mais real na atual conjuntura. A coisa tinha que fluir de uma maneira em que o professor se sentir a vontade em produzir, quando ele visualiza uma perspectiva de crescimento ele senti vontade de produzir, então o que causa o desassossego é o projeto valorização do magistério. Na medida que você tem avanços na carreira, à medida que você produz, que realiza projetos, que faz publicações, você precisa de um retorno, mas você não tem, e ainda se fizer tem que dizer que é um professor do Estado de Roraima, mas ele não te das condições a isso. (Grupo Focal 02) (informação verbal).

Constatou-se na pesquisa realizada fortes indicadores de que os professores constroem sua identidade profissional dentro de um cenário de complexas relações sociais, que incidem no trabalho pedagógico, no entanto percebe-se entre as falas um grande distanciamento entre as esferas que deveriam estar atreladas juntamente com os professores na formação dos alunos. Nóvoa (2005) afirma que as últimas quatro décadas foram marcadas pela dissociação do universo da política/formação de professores e da sociedade/família das escolas. “Houve um tempo em que eram próximas, mas à medida que as exigências à escola e ao professor foram aumentando, essas duas esferas foram se distanciando.” E ainda é enfático ao afirmar que “Aconteceram esses três afastamentos. Quando políticos falam de escolas, mais se distanciam delas. Quanto mais discursos, mais distantes ficam.” Essas esferas não deveriam estar distanciadas, pois na medida que as relações se desenvolvem também abre oportunidades de desenvolvimentos e crescimento no campo da educação.

CONCLUSÃO

As percepções pessoais e profissionais ao longo de mais de quinze anos de profissão, vivenciando juntamente com demais colegas de atuação, as angustias, incertezas, questionamentos e perspectivas com relação à carreira docente, bem como a inquietação de compreender de uma forma mais fundamentada teórica e metodologicamente os desafios inerentes à construção da identidade do professor que motivou a autora desta pesquisa, que, inserida neste contexto, adentrou-se neste campo muitas vezes ignorado e deixando de lado quando se trata de educação.

Tal análise permitiu aos participantes apontarem uma série de interferências externas, como a crise política, social e econômica pela qual o país está vivenciando, e que certamente resultará em baixos salários, a ausência da família na vida escolar do educando, bem como outros malefícios, uma vez que a sociedade está em crise e que atinge o professor que passa a conviver com toda esta problemática. Pontuados da seguinte forma:

- a) A falta de reconhecimento e valorização social;
- b) Desestrutura familiar dos alunos;
- c) Falta de investimento do poder público para com a educação;
- d) Desvalorização salarial;
- e) Conflitos entre professor e aluno;
- f) Falta de investimento para formação profissional.

Quantos aos fatores internos, foi descrito pelos participantes às sensações proporcionadas pela profissão num dado momento. Foi possível encontrar um número expressivo de professores, que afirmaram que vivenciam ou já vivenciaram de uma forma constante o stress, o sentimento de abandonar a docência, ansiedade e o esgotamento físico e mental, que traz dados alarmantes quando a saúde física e mental dos educadores em exercício da docente.

- a) É possível elencar os seguintes fatores internos;
- b) Insatisfação para com a profissão;
- c) Cansaço devido as muitas atribuições docentes;
- d) Estresse por ter que estar em vários empregos para garantir o mínimo de qualidade de vida;
- e) Sensação de desamparo diante dos problemas educacionais.

É preciso pensar no professor, refletir não somente sobre o seu papel, mas compreender também como este profissional constrói a sua identidade no decorrer da história, e como isso vem afetando o seu profissional, dada sua importância no desenvolvimento de todo processo educativo. Isso por que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações entre este profissional e o campo de trabalho, é um processo que perpassa pela construção do sujeito com referência a toda sociedade que o circunda.

Diante dessas percepções partiu-se inicialmente por uma pesquisa bibliográfica que trouxe à tona saberes científicos que promoveram reflexões cruciais acerca da identidade do professor. Lasky (2005) afirma que a identidade é a maneira que os professores definem a si mesmo e aos outros, e essa definição perpassa pela sua formação, pelas perspectivas que este profissional tinha antes de entrar num campo da docente e como este percebe-se na atualidade enquanto sujeito de transformação, como também Vasconcelos defini, é a "consciência sobre sua própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticas sobre a realidade." (VASCONCELOS, 2005).

Na amostra da pesquisa, percebe-se que para os professores, a desvalorização profissional é o ponto crucial para os desapontamentos profissionais. É importante, que as novas políticas educacionais, estejam engajadas quanto à reformulação das formações iniciais, para que estas preparem o professor para conhecer a profissão e dominar as novas exigências educacionais. Que ofereça condições para que a (re) construção de uma identidade profissional, vá além da formação de um corpo teórico, mais que direcione para a pesquisa, reflexão. Que possam repensar a sua própria prática, em constantes reflexões, entre o saber e o fazer, entre o ensinar e do aprender.

REFERÊNCIAS

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Construindo Valores humanos na escola.** Campinas: Papirus, 2002.

DUBAR, C. La socialisation. **Construction dès identités sociales e professionnelles.** Paris: Armand Colin, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 14.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 899-916, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** 2001. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MORAIS, Régis de. **O que é ensinar**. São Paulo: E.P.U., 1986.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Ed. Porto, 2000.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como Sujeito de Transformação**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

AS DISPUTAS NA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Andressa Grazielle Brandt

Universidade Federal de Santa Catarina
andressabrandt@hotmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

O presente texto busca equacionar o movimento de constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006. Delimitamos como objetivo: analisar o processo de constituição das DCNP (2006) e a reformulação dos PPCs por meio de suas proposições de formação. Partimos do seguinte problema de pesquisa: quais são os significados sociais e historicamente válidos nos desenhos curriculares do curso de Pedagogia ao longo da sua constituição? Essa pesquisa é de caráter qualitativo-descritivo. Fundamentamos este estudo de caráter teórico/descritivo em pesquisadores como: Bissolli da Silva (2003), Brzezinski, (1996), Durlí (2007), Gatti (2003) e Pimenta et al. (2017). Constatamos que a formação proposta pelas DCNP (2006), carece de uma análise profunda, após uma década de implantação, por fim, que o objeto de estudo carece de novas e profundas investigações do campo da pedagogia no Brasil.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Formação Inicial. Licenciatura em Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não-linear [sic], articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo, seu sentido. O processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e de bloqueios, de possibilidades não maturadas e expectativas não realizadas; o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos "fatos", mas sempre construído nos e por meio dos "fatos", precário e "sub judice". (CAMBI 1999, p. 37).

O objetivo deste artigo é analisar como a DCNP (2006) influenciaram o desenvolvimento curricular dos cursos de licenciatura em pedagogia, conseqüentemente na formação do pedagogo, que passou a ter como foco de formação à docência. Destacamos que serão considerados os processos históricos do campo, a qual foi constituída por disputas, entre o Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, entidades e intelectuais da época,

as quais perduraram, do período de 1996 a 2006, criando ambiguidades e a constituição de um documento com foco formação do pedagogo na docência.

Segundo estudos de Durli (2007), dentre as propostas em disputa, duas estiveram mais fortemente representadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação. De um lado, falando pelas forças hegemônicas por uma nova regulação educacional vinculada ao contexto internacional, esteve o projeto de formação de professores construído pelo MEC/CNE. Delineado pelos princípios articuladores da reforma do ensino superior implementada na década de 1990 e orientado por uma concepção mais centrada na dimensão técnica do trabalho docente, reduzia o Curso de Pedagogia e a atuação do Pedagogo à docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso Normal de nível médio intensificando, também, a cisão bacharelado licenciatura.

Destaca Durli (2007) que embora as ambiguidades e contradições podem ser consideradas a maior fraqueza das DCNP, mas a proposta de formação do licenciado em Pedagogia proporciona as instituições de formação, à possibilidade de se constituir um projeto pedagógico comprometido com uma organização curricular pautada em sólida formação teórica, na unidade entre teoria e prática, na gestão democrática e no trabalho coletivo e interdisciplinar, orientada por uma perspectiva de emancipação social.

Neste sentido, a análise do atual desenho curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, após uma década da promulgação das DCNP, merece um aprofundamento teórico dos estudiosos do campo da Pedagogia no Brasil. Destacamos, que desenho curricular é a forma como o Estado, ou a autoridade responsável, organiza a implementação das aprendizagens previstas no currículo no sistema de ensino, levando em consideração o contexto educacional em que será desenvolvido o currículo planejado de um referido curso, em sua proposta político e pedagógica, ou seja, seu PPC, "pois é fundante nas análises das DCNP, o processo de construção, isto é, à concepção, implementação e avaliação" (PACHECO, 2001, p. 64, grifo nosso).

Assevera-se, que para Pacheco (2001) o termo desenvolvimento curricular é utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa, processada em diversos momentos de modo a formar um conjunto estruturado com quatro componentes fundamentais: justificção teórica, elaboração/planificação, operacionalização e avaliação, pois conceito de desenvolvimento curricular está associado um processo de construção do currículo, de elaboração e de reflexão baseada na sua implementação que envolve pessoas e procedimentos..

Assim, interessa-nos corresponder não só ao momento de reformulação dos desenhos curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas também ao momento histórico, político, econômico e social de sua implementação, pois,

o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma re(construção) de tomada de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto socioeducativo e o projeto didático. (PACHECO, 2001, p. 65).

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS DCNP (2006): IMPLICAÇÕES INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O debate sobre a formação inicial de professores em nível superior recebeu destaque no campo educacional nas duas últimas décadas devido às novas experiências, aos cursos de formação em nível superior, ao avanço nas produções acadêmicas sobre a temática e também pelo movimento de transformação da Escola Normal e pela

reestruturação curricular das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia (ARANHA, 2006; GHIRALDELLI, 2009; ROMANELLI, 2013; SAVIANI, 2009; SEVERINO, 2003; SCHEIBE, 2003; TANURI, 2000).

Ao rememorarmos a história da educação no Brasil, destacamos que a história da formação inicial de professores no nosso país está imbricada com a oferta dos Cursos Normais, os quais, inicialmente, formavam professores para atuarem no Ensino Primário.

Isso exposto, cumpre salientarmos que o interesse da nossa análise está centrado precipuamente na discussão sobre a formação inicial em nível superior, por isso não nos interessa uma análise profunda da formação inicial de professores realizada no nível médio, mas sim a oferta do Curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Pretendemos, por conseguinte, apresentar como se constituiu a história da formação inicial de professores no Brasil para compreendermos as atuais políticas curriculares e de formação de professores do nosso país.

Neste sentido, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, de 1939 em diante, passou a ser considerada uma instituição de referência para as demais universidades de nível superior, e o modelo instituído pelo “esquema 3+1” foi adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia de todo o país. A organização da formação de professores nesse modelo ocorria da seguinte forma: três anos para o estudo das disciplinas específicas, ou seja, dos conteúdos cognitivos para formar os professores que atuariam nas várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias e um ano para a formação didática dos professores que iriam exercer a docência nas Escolas Normais.

Destacamos também que, nesse período, houve modificações nos processos de formação, havendo habilitações específicas para a formação do professor pedagogo, e modificações nos tempos de oferta desses cursos. Com o passar dos anos, essa formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil ficou a cargo mais especificamente do curso de Pedagogia.

Entre as reformas implementadas pelo regime militar, ocorreu a organização do Ensino Superior, decorrente da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplando a Escola Normal. Ambas as leis exerceram influência sobre os processos de constituição dos currículos dos cursos de formação inicial de professores no país. A Lei n.º 5.540/68 reestruturou o currículo do curso de Pedagogia, que passou a ter habilitações técnicas, formando, a partir de então, o professor para atuar nos cursos de Magistério e o professor primário em nível superior. Já a Lei n.º 5.692/71, por sua vez, modificou o ensino do segundo grau (assim denominado na época), instituindo, dessa forma, a profissionalização obrigatória e a formação de especialistas e professores para o curso Normal, que passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

No Brasil, a partir dos anos 1980, o movimento geral de reformas educacionais encontrou forças impulsoras, principalmente após as mobilizações em torno dos debates sobre o capítulo da Educação na Constituição de 1988 e, em 1990, através dos embates políticos da elaboração da LDB, Lei n.º 9394/96.

O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL: AS DCNP (2006) EM DEBATE

Com a promulgação das DCNPs em 2006, podemos dizer que se instituiu um novo modelo, baseado na concepção contemporânea de formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para atuação na Educação Infantil. Sobre isso, Scheibe (2003, p. 173) explana:

As novas diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica no Brasil, componentes de um novo modelo de formação que tem base na criação de uma nova agência de

formação de professores, o instituto superior de educação, foram gestadas no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96. Por isso mesmo, precisam ser vistas como uma proposição no interior das políticas educacionais em implantação, entre outros dispositivos legais. No seu artigo 62, a nova lei determinou que: a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A ideia é que este dê conta de romper o que está posto há anos no processo de ensino, que consiga, de uma forma significativa, integrar o ensino dos conteúdos específicos da área, os conteúdos pedagógicos-didáticos. Acrescentar os conteúdos profissionais, como estágios, Prática como Componente Curricular (PCC) e atividades culturais científicas, para dar conta de uma formação sólida e humana voltada para as reais necessidades dos estudantes da Educação Básica do nosso país. Dessa forma, acreditamos que, através dessa formação integral, os futuros professores saberão atender às reais necessidades do contexto social dessas crianças pequenas, tanto no nível das primeiras séries do Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil.

Evidenciamos que, na nossa perspectiva, a solução para uma formação mais integral dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não está na justaposição de conteúdos cognitivos específicos da área de formação com os conteúdos didáticos-pedagógicos, mas sim com uma prática pedagógica e curricular que dê conta de formar um profissional que consiga atuar de forma significativa nos reais problemas de instrução enfrentados pelos estudantes da Educação Básica em nosso país.

É nesse contexto histórico que se definiu a constituição dos quatro modelos de desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia, que, na atualidade, a partir de 2006, passou a tratar das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da educação. Conforme esclarece Scheibe (2003, p. 172-173):

A área da educação, ou seja, da pedagogia como campo de conhecimento próprio passou a ser fundamentada de forma mais concreta como concepção de ciência da prática educativa. Cresceu o entendimento do papel da escola na socialização e produção do conhecimento, aumentando a disputa pela ingerência nesse local como campo ideológico. É evidente a influência dessas questões sobre a promoção de uma profissionalização mais consistente para a área, com apelo para a constituição de um repertório de conhecimentos profissionais: assim como nas demais profissões, o professor deve possuir saberes eficientes que lhe permitam organizar, intencionalmente, as condições ideais de aprendizagem para os alunos. Os impasses históricos quanto ao estatuto teórico do conhecimento na área da pedagogia fizeram-se sentir na história da profissionalização (ou desprofissionalização) dos educadores.

Ao longo da História da Educação no Brasil, destacaram-se como aspectos desafiadores para os cursos de formação inicial de professores: a relação dos pontos de profissionalização e de qualificação dos profissionais da educação; a superação dos problemas da dicotomia teoria e prática, da separação entre ensino e pesquisa, do tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, da falta de integração entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas; e o distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões práticas encontradas pelos professores no contexto das instituições educacionais.

Durante o período de quase duas décadas, houve, no Brasil, vários encontros de professores e profissionais da educação para pensar e discutir os rumos da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Nesses processos de discussão, chegou-se à conclusão de que a dimensão da docência precisa ser a base de formação de todos os professores, ou seja, deve estar contemplada como princípio em todos os cursos de licenciatura, em

especial nos de Pedagogia, os quais se consolidarão através de uma base comum nacional¹ (BCN) para a formação dos profissionais da educação.

Referindo-se a essa base comum, o documento final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope (2000) colocou para a formação de profissionais da educação os seguintes princípios:

- *Sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola;
- *Unidade entre teoria e prática*, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades;
- *Gestão democrática da escola* - o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, apreendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
- *Compromisso social* do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária;
- *Trabalho coletivo e interdisciplinar* - processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar; e
- *Integração da concepção de educação continuada* como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras. (SCHEIBE, 2003, p. 175-176).

Dessa forma, destacamos que o atual modelo de formação inicial foi promulgado pelas DCNPs em 2006, fruto de muitas discussões e disputas de concepções em relação à formação do pedagogo. Nesse sentido, a partir de 2006, em todas as Universidades do país, os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia foram reestruturados para poder se adequar a essa legislação, que institui três dimensões para a formação do pedagogo.

Assim, esse profissional poderá atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, bem como na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais. Por isso, o curso de licenciatura em Pedagogia tornou-se o responsável pela formação inicial do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Segundo Scheibe (2003), o curso de licenciatura em Pedagogia foi planejado como uma graduação plena pelos educadores que participaram das discussões, com base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para a escolarização básica inicial, servindo também como base para outras funções do campo educacional, numa perspectiva multidimensional, que rompe com a tradição tecnicista.

De acordo com o modelo das DCNPs, de 2006, a organização do seu currículo contempla um desenvolvimento curricular pensado para dar conta dessa proposta de multidimensionalidade. Há, na sua organização, uma interlocução dos conteúdos básicos relativos ao contexto histórico e sociocultural com os conteúdos da parte diversificada, ou de aprofundamento, da própria formação básica ou ainda da atuação profissional elegida pelas IES diante da possibilidade de flexibilização curricular.

¹ “O conceito de Base Comum Nacional (BCN) supõe que haverá uma fundamentação comum para todos os cursos de formação do educador, considerando a docência - entendida como trabalho pedagógico - o maior fator de identidade profissional de todo educador.” (SCHEIBE, 2003, p. 176).

Dessa forma, conforme os apontamentos de Scheibe (2003, p. 180), “[...] o Curso de Licenciatura é o lugar de formação do educador, como espaço de articulação entre formação de quadros para a docência e gestão da escola, produção e divulgação do conhecimento pedagógico [...]”

Conforme a mesma autora (2003), na organização dos tempos e conteúdos, tendo em vista atender à exigência de duzentos dias letivos anuais, com quatro horas de atividades diárias, em média, é desejável que a duração de um curso de licenciatura seja de quatro anos, com um mínimo de três mil e duzentas horas, para que se possa contemplar, de forma mais aprofundada, tanto a carga teórica necessária para a formação como o desenvolvimento das práticas (PCC), que aproximam o estudante da realidade social e profissional.

Nesse sentido, em relação às DCNPs, diretrizes para a formação dos profissionais da educação no curso de graduação, Licenciatura em Pedagogia, aprovadas em 2006, ficou evidente, entre a proposta dos educadores e as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), a diferença de concepção sobre o que seja formar o educador.

Por conseguinte, ressaltamos que as análises aqui realizadas e as posições e concepções assumidas ao longo deste texto culminam com a defesa de posições historicamente construídas pelas entidades Anfope, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Fórum em Defesa da Formação do Professor e Fórum Paulista de Pedagogia, as quais têm papel de destaque no movimento nacional em defesa da formação de qualidade para os profissionais da educação, cujas propostas explicitam a docência como a base da formação do Pedagogo, e a ocorrência dessa formação, que se dá com a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse sentido, as IES formadoras, sejam as Universidades, sejam os IFs, precisam dar conta das dimensões explanadas acima. Para isso, seus currículos prescritos, reais em ação e em desenvolvimento, precisam conter, em nossa perspectiva de concepção de formação, os componentes dos campos filosófico, científico, técnico, artístico, prático, político e da formação profissional relacionados à sua prática e ao contexto histórico-social.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, e as atuais DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015), foram estabelecidas 20 metas e várias estratégias para a Educação Básica e o Ensino Superior, enfatizando-se a importância da valorização dos profissionais da educação, a qualidade e a avaliação da educação brasileira, as formas de gestão e financiamento da educação, inclusive o financiamento estudantil de cursos de licenciatura.

Nesse sentido, em relação ao PNE (2014), destacamos as metas 15, 16, 17 e 18, que estão relacionadas ao tema da presente pesquisa. Observamos avanços significativos para o campo da formação de professores, tendo em vista que a realização da Meta 15 traz progressos para as lutas e reivindicações dos profissionais da educação no que tange às políticas educacionais relacionadas à sua formação.

Com relação à Meta 16, podemos explicitar que a elevação da titulação dos professores amplia as perspectivas culturais da formação e garante a continuidade dessa formação para todos os profissionais da educação, o que enriquece a sua atuação na Educação Básica. Também destacamos que a possibilidade de financiamento dos estudos de formação continuada através da concessão de bolsas de estudos para pós-graduação traz aperfeiçoamento e possibilidades de melhoria para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a ampliação das discussões e da realização do desenvolvimento curricular proporcionado para os estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior.

A Meta 17 traz avanços em relação a uma política efetiva de valorização do profissional do magistério no que diz respeito a melhorias no salário, na carreira docente e nas condições de trabalho, ou seja, melhorias nos rendimentos e na valorização dos professores que atuam na rede pública de ensino, o que configura uma vitória em relação às reivindicações históricas dos professores. De certa forma, a Meta 17 evidencia uma interlocução com

o Meta 18, que busca efetivar os planos de carreira para todos os profissionais que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior públicos, um importante avanço para que se possa instituir e fazer cumprir o piso nacional dos professores em todo o país.

Segundo Dourados (2016, p. 44), mesmo após a aprovação do PNE e das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, não há garantias de que as ações e as políticas propostas serão efetivamente postas em prática pelo Ministério da Educação (MEC), pelo CNE ou pelas instituições formadoras em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e, principalmente, nos PPCs destinados aos cursos de licenciatura, os quais devem propiciar, aos futuros professores, a experiência de uma formação inicial mais orgânica e articulada com o real contexto da Educação Básica no Brasil. Para tanto, devem contemplar um eixo norteador que busque o desenvolvimento de uma concepção de formação que tenha como objetivo proporcionar uma sólida formação teórica e prática, que expresse a identidade institucional referente à proposta política educacional dos professores que são formados nessas instituições.

Na perspectiva de Dourados (2016, p. 45), as novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação nos cursos de licenciatura e demais cursos de formação, enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao apregoar que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a IES, o sistema de ensino e as instituições de Educação Básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração.

Essa perspectiva implica novos horizontes para a dinâmica formativa dos profissionais do magistério da Educação Básica. Para que se consolide a garantia do direito à educação aos grupos e sujeitos historicamente marginalizados, exige transformações na forma como as instituições de Educação Básica e de Ensino Superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, e incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

Sob esse ponto de vista, é fundante que nas IES formadoras, ou seja, nas Universidades públicas ou particulares, ocorra uma transformação na concepção de formação de professores que lhes permita dar conta dos avanços e rupturas significativos, visando a um real enfrentamento dos problemas elucidados nos modelos de desenvolvimento curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia voltados para a formação inicial de professores para a Educação Básica.

Portanto, uma concepção que proporcione sólida formação teórica, prática e profissional a esses profissionais. Segundo Freitas (2007), a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple, de forma articulada e prioritária, a formação inicial, a formação continuada, as condições de trabalho, os salários e a carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos.

Conforme esclarece Dourados (2016), historicamente, os profissionais do magistério da Educação Básica se constituíram como categoria profissional em um ambiente permeado por muitos debates e disputas sobre as questões de formação, reconhecimento, valorização profissional e salarial e atuação profissional dessa categoria expressiva, formada por mais de dois milhões de profissionais que atuam nas etapas e modalidades educativas da Educação Básica.

CONCLUSÃO

As análises da constituição histórica dos desenhos curriculares de formação de professores e de pedagogos nos Cursos de Pedagogia no Brasil, foram fundantes para a compreensão da atual concepção formação inicial de professores para a educação infantil, anos iniciais, gestão e espaços não escolares que ocorre no curso de Licenciatura em pedagogia, a partir da DCNP (2006) que tem como foco de formação desses profissionais à docência.

Desse modo, estamos de acordo com a concepção de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil fundamentada na tricotomia entre um núcleo básico de conhecimentos específicos da Pedagogia e da cultura geral através de uma perspectiva didático-pedagógica, propiciada por meio de atividades de estágio e de PCC que permitam vivenciar a prática profissional no processo inicial de formação de professores, possibilitando o conhecimento e a análise das questões que envolvem a prática docente e a Educação Básica brasileira.

Defendemos uma concepção de formação de professores que privilegie a interlocução entre os conhecimentos específico (teóricos), os didáticos-pedagógicos (empíricos) e as atividades profissionais (estágio, PCC, atividades científicas e culturais), de modo a fazer com que o professor em formação se aproxime da realidade da Educação Básica brasileira, mais especificamente do ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Uma concepção histórico-social que permita aos futuros professores adquirir habilidades e conhecimentos condizentes com uma formação sólida, que lhes propicie, enquanto professores, o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem com os estudantes, de forma a estabelecer uma conexão entre os conhecimentos ministrados e a realidade e o contexto social em que os educandos estão inseridos, assim como com a conjuntura mundial como um todo.

Concluimos que, nos últimos dois séculos, a história da formação inicial de professores no Brasil sofreu contínuas mudanças, revelando uma perspectiva de descontinuidade na organização de seu desenvolvimento curricular em relação à formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia, sem rupturas significativas, consistente para uma profissionalização que pretende dar conta da realidade e dos problemas enfrentados pela Educação Básica do Brasil. Nesse contexto, ainda há muitos desafios e barreiras a serem supridas, por exemplo, ampliar o número de professores com formação em nível superior e em pós-graduação.

Em consequência, quais as possibilidades de pensarmos os currículos para formação de professores reflexivos e críticos diante do que está posto no campo de disputa da educação brasileira? Enfim, como garantir que não sejamos sujeitos passivos na história da construção de políticas educacionais para a formação inicial de professores no nosso país? Pois, como é consabido, a implantação da concepção de formação de professores no século XXI, em sua maioria, possui influência direta de Organismos Multilaterais (OM), que dispõem de recursos para financiamento da Educação e ditam as perspectivas em relação à formação inicial de professores de acordo com seus interesses e suas concepções.

Portanto, dada a sua origem, os objetivos da formação inicial de professores no Brasil estão permeados pela cultura escolar, pela vida, o que, às vezes, não está aparece de forma explícita na legislação brasileira referente ao assunto. Por isso, torna-se primordial o estudo de cada momento histórico em que as formações foram constituídas, para que possamos realizar uma compreensão histórico-social significativa e nos munir de elementos que permitam a elaboração de propostas condizentes com as reais necessidades do contexto de formação inicial de professores no Brasil e o desenvolvimento de um projeto social que ponha em prática a transformação para a emancipação do sujeito.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_aato2011/2014/2014/lei/l130005.htm>. Acesso em: 05 jan. 2016.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 01 e julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jan. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de Professores: a Prioridade Postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Edição Especial.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MELLO, Guiomar N. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (re)visão Radical**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

MOREIRA, Carlos E. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. 3. ed. Porto: Ed. Porto, 2001.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

SEVERINO, Antônio J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>>. Acesso em: 23 maio 2016.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 143-160, 2001.

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA PELA PERSPECTIVA DE DISCENTES: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Fábio Kravec Gonçalves

Escola Saint Joseph – Educação Infantil e Ensino Fundamental
f.kravec@yahoo.com.br

Edilene Hatschbach Graupmann

Universidade Estadual do Paraná
edihgrau@yahoo.com.br

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

A escola não se dissocia da sociedade e então surge a importância dos estudos em Sociologia da Educação (S.E.) para criar reflexões deste elo para graduandos em Pedagogia. Deste modo, objetivou-se perceber esta importância pelo viés de acadêmicos do respectivo curso de uma Universidade, onde tem em sua grade curricular a matéria de Sociologia da Educação dividida em dois momentos: na primeira série do curso a S.E. 1 e na segunda a S.E. 2. Com a análise das ementas, completou-se a pesquisa com obras bibliográficas e se percebeu como os estudos nessa área são importantes para entender a escola dentro de uma sociedade que interfere nas práticas pedagógicas. O curso faz com que os educandos entendam a sociologia como ciência e os acadêmicos sabem da importância destes para sua formação.

Palavras-chave: Educação. Sociologia da Educação. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Analisando a escola como instituição social que se encontra presente na sociedade com o objetivo de, contextualizando de uma maneira geral, levar educação formal de cunho científico aos sujeitos presentes na comunidade, se exprime a ideia que esta escola deve ser voltada para atender a demanda social e o que a ela convém.

Por outro lado, a sociedade se caracteriza pelo emaranhado de indivíduos e tudo o que a partir deles foi construído, sendo este abstrato ou real, a partir de suas vivências no meio, os contextos, as experiências e evoluções a partir do trabalho transformador do homem mutuamente ao ambiente.

Assim, são dois os lados apresentados: da instituição escola e suas atribuições, e da sociedade e suas características. Unindo-os, temos a escola que trabalha em conjunto da sociedade, em outras palavras, tem suas aplicações e objetivos para que com a formação do homem que vive no seu meio social.

De todas as ciências e ramificações que existem para explicar estes acontecimentos sociais que de alguma maneira interferem no meio educacional, a Sociologia da Educação, como disciplina e ramo de estudo, é uma delas. A sua importância se dá pela necessidade de educadores e sociólogos entenderem justamente que a escola não se concretiza longe de uma sociedade.

Deste modo, o objetivo proposto para este artigo é analisar quão importante é o estudo da Sociologia da Educação na graduação em Pedagogia, tanto de maneira bibliográfica e utilizando autores que estudam sobre o tema, quanto pelo viés de estudantes do respectivo curso e assim será possível reconhecer a necessidade dos estudos na disciplina para que, no exercício da profissão, os pedagogos tenham conhecimento das implicações sociais que envolvem a escola e a educação como um todo.

Para que a pesquisa seja realizada e concluída, será analisada as ementas da disciplina Sociologia da Educação um e dois de um curso de graduação em Pedagogia de uma instituição pública do sul do Paraná e posteriormente indagar-se-á os acadêmicos o quão válido este é para a sua atuação profissional.

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O PEDAGOGO

Para que se entenda a relação da escola com a comunidade, é preciso que, primordialmente, se contextualize a escola. Ela, sendo uma instituição social, tem como um dos papéis lhe conferidos levar educação formal de cunho científico a todos que participam do processo nela apresentado. Não tendo apenas essa característica, Moreira e Candau (2003 apud SILVA; FERREIRA, 2014, p. 8) colocam que a

escola não está apenas, e exclusivamente, relacionada ao saber científico, onde se visa à construção e desconstrução do conhecimento. Está relacionada também com a cultura, e esta por sua vez, possui um fator importante, pois é através dela que conhecemos a história, a cultura e a ideologia de um país, lugar, grupo ou sociedade. Com isso, aprendemos a respeitar o que é "diferente", evitando atos de preconceitos. Nada mais é do que um meio educativo que prepara a criança para futuramente viver no mundo social adulto.

A instituição escolar trabalha em prol e unicamente com a sociedade, traçando caminhos junto aqueles que passam por esse processo educacional. Completando a ideia da passagem na escola para ser um aprendiz de como ser social, Tozoni-Reis (2016, p. 2) descreve que

Assim, o processo educativo constrói, ao mesmo tempo, o ser humano como humano e a realidade na qual ele se objetiva como tal. Constrói, também, a humanidade do ponto de vista histórico e social. Se os seres humanos não trazem ao nascer os instrumentos necessários para compreender as leis da natureza e da cultura (das sociedades), e não podem contar com a possibilidade de que isso aconteça "naturalmente", o processo de formação do ser humano tem que ser intencionalmente dirigido, pelos próprios seres humanos que se relacionam socialmente.

Sendo instituição social, nesse meio divide espaços com outras instituições, como a da saúde, da segurança, entre outros, cada qual com suas especificidades.

Enfatiza-se que "a educação não é algo que acontece num vazio social abstrato" (CASASSUS, 2002, p. 29) e assim a correlação entre sociedade e instituição escolar acontece de maneira invariável e uma precisa de outra para a tramitação da educação e da socialização.

Faz-se necessário também entender a concepção do educar, que pode ser colocado como "[...] humanizar o homem, o que abrange suas ações, seus comportamentos, seus hábitos e tantos outros aspectos" (OLIVEIRA et

al., 2013, p. 153) e, deste modo, na escola repassa aos indivíduos de maneira formal e estruturados em currículos e pressupostos teóricos maneiras, condutas e ensinamento que poderá ser aplicado na sua vida social.

Percorrendo este caminho entre o tripé de escola – educação – comunidade, se percebe que os conceitos citados não se dissociam em sua formação política e de ação, onde uma está instalada em outra para que o meio eduque e tenha cidadãos formados para a sociedade, como descrito nas páginas seguintes desta pesquisa, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e autores que trabalham com a temática.

Nesta perspectiva e seguindo os objetivos da pesquisa aqui descrita, o elo social e escolar está presente nas instituições escolares de maneira independente e automática, onde todos os atuantes da comunidade escolar, sejam estes alunos, professores, pedagogos, famílias e demais participantes do processo educacional, trazem suas vivências de fora para dentro da instituição.

É com este *locus* que estudos em Sociologia da Educação são importantes para que pedagogos compreendam processos externos que incluem o ambiente escolar. E esses estudos são obrigatórios nos currículos dos cursos, como colocado por Cunha (2010, p. 14) “a disciplina sociologia da educação compõe o currículo obrigatório dos cursos de licenciatura e de pedagogia das faculdades de educação.”

Como já descrito, para que se entendam processos sociais que envolvem as escolas, temos duas raízes: a da sociologia e da educação. Com suas ramificações, tem suas características definidas, nas quais se unem para criar a disciplina do curso aqui pesquisada.

A sociologia como ciência parte do princípio de entender como acontecem as relações sociais, envolvendo as suas características. Assim, se entende que “[...] mais do que uma ação, a sociologia é marcada por uma tentativa de compreensão da dinâmica da própria sociedade.” (CUNHA, 2010, p. 12).

A educação e a formação do homem humanizado (como já citado) e as reflexões acerca dos estudos em sociologia levam ao seguinte questionamento: há dissociação entre o homem como formado pela escola e a sociedade que precisa da escola para formação do homem?

No trabalho pedagógico não há divergência entre a ação do profissional pedagogo em educação e a valorização do social, visto que, “o pedagogo precisa compreender e saber lidar com as constantes influências e exigências que a sociedade nos impõe, bem como com as mudanças que tenta gerar nos indivíduos.” (MATTAR, 2004, p. 7).

Tozoni-Reis (2016, p. 6) completa que “é necessário compreender que a escola não tem apenas o papel de formação dos sujeitos sociais, uma formação descomprometida com as formas organizativas da sociedade, mas um papel comprometido com a dinâmica social dominante.”

E com estas perspectivas se percebe que a Sociologia da Educação leva uma grande base para os cursos de graduação na área da educação e principalmente a formação de Pedagogos olhares para a escola que caminha junto a sociedade e que é indissociável para a formação humana.

Se pensado na análise sociológica com a perspectiva educacional que os estudos nessa disciplina oferecem, são vários os pontos que podem servir como objetos de estudos,

tais como políticas públicas educacionais, participação da comunidade educacional, cultura escolar, gestão democrática, inclusão (escolar, social, digital), violência nas escolas etc. [...] gênero, diversidade cultural, classe, etnicidade, religião, nacionalidade, justiça social, subjetividade, segregação social, inclusão e exclusão social e, fundamentalmente, o tema da cidadania. (GOHN, 2012, p. 95.)

Acusa-se que com estas possibilidades de pesquisa que esta área pode e deve ser bem explorada para desenvolver um melhor trabalho na perspectiva escolar, ainda mais pensando na formação profissional docente na Pedagogia e licenciaturas, que estarão no seu campo de trabalho entendendo processos sociais educacionais.

O CURSO DE PEDAGOGIA E AS EMENTAS DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO (S.E.) I E II

Para que se investigue a necessidade e a importância dos estudos em Sociologia da Educação para graduandos no curso de Pedagogia, foi realizada uma análise das ementas da respectiva matéria oferecidas em uma Universidade localizada no sul do Paraná.

O Curso de Pedagogia da Universidade oferece os estudos em Sociologia da Educação em dois momentos. Na primeira série do curso se estudam os seguimentos da Sociologia da Educação I e na segunda série os da Sociologia da Educação II, uma buscando complementação em outra para que os acadêmicos possam ter contato com bastante assuntos abordados nesta corrente temática.

Vale ressaltar que o curso é oferecido em dois turnos, o vespertino e o noturno, onde os dois seguem as mesmas ementas, currículos e objetivos.

Ambas as disciplinas têm a carga horária anual teórica de 60h e prática de 12h, fechando assim o ano letivo com estudos que vão além do que é visto em sala de aula e abrindo novas possibilidades para os alunos. Como já colocado nesta pesquisa, a observação prática da teoria, ainda se falando de Sociologia e Educação, coloca os estudantes no encontro com a realidade estuda, fortificando a formação docente para aplicação de conhecimentos adquiridos nos estudos na atividade profissional.

Desta maneira, os estudantes do curso perpassam, primeiramente, a Sociologia da Educação I, no qual tem como objetivos:

Propiciar ao aluno uma compreensão da importância da Sociologia como Ciência Social, para conhecer a sociedade, proporcionando uma visão de toda sua dinâmica e as variáveis que favorecem o seu desenvolvimento; proporcionar análise de diferentes formas de analisar a sociedade e suas especificidades; apresentar os princípios básicos do pensamento sociológico. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2017, p. 1).

Percebe-se que os objetivos da S.E.I do curso é fazer com que os graduandos em Pedagogia reconheçam sociologia na sociedade e os estudos nela possíveis, as suas dinâmicas e especificidades e, em geral, o pensamento sociológico. Se expõe como uma introdução para os estudantes. Pode-se, assim, criar um elo com a descrição de Cunha (2010, p.12) onde diz que “a sociologia diz respeito então a um conjunto de conceitos, de técnicas e de métodos de investigação produzidos para explicar a vida social. É também uma ciência que busca a compreensão e a transformação do real.”

Indo de encontro aos objetivos encontrados na ementa de Sociologia da Educação I, a S.E. II tem como meta fazer com que os graduandos do curso percebam a ligação que a sociologia já estudada na 1ª série tem com a educação no geral e a educação na realidade brasileira, sendo assim,

Compreender a sociologia da educação como um processo histórico de desdobramento de outros segmentos sociais; possibilitar condições de aprofundamento, de análise crítica das relações sociais e das práticas educativas da realidade brasileira. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2017, p. 1).

Nota-se aí o complemento essencial do que é estudado em um ano para que com o outro. A importância dessa sequência de estudos faz os acadêmicos terem bastante contato com as teorias e práticas da disciplina em um bom tempo da sua formação. Com a introdução da primeira série, no ano seguinte é o momento para se aprofundar.

Assim, é preciso que se considere o que se estuda no decorrer do ano para alcançar tais objetivos descritos. Na ementa da primeira série, ou seja, em Sociologia da Educação 1, nos quatro bimestres que dividem o ano, são

vistos os clássicos da sociologia e algumas de suas teorias, como Durkheim (e seus objetos de estudos), Marx (mais-valia, capital, trabalho e mercadoria), Weber (e sua teoria) e Comte (física social) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2017).

Segundo Gohn (2012, p. 97)

[...] um dos pais da sociologia francesa, Emile Durkheim, foi um dos primeiros a teorizar sobre a sociologia da educação. A ideia central de Durkheim, ao propor a sociologia no campo da educação, era preparar as novas gerações para uma nova civilização. A educação, para ele, significava o mesmo que socialização e tinha por objetivo formar o ser social.

A citação de Gohn (2012) é um exemplo para que se observe a relação de sociologia e educação já no S.E 1, mesmo que na primeira série o estudo seja uma observação geral da sociologia, abstendo do que se aprende na segunda série.

Já no próximo ano os estudos são mais voltados à educação, sendo eles:

a educação em uma perspectiva sociológica; A contribuição de Pierre Bourdieu para a Sociologia contemporânea; A escola e a reprodução cultural; As noções de campo e habitus; Os excluídos do interior; A relação trabalho e educação; O trabalho nas diferentes sociedades (mercantilismo, absolutismo, capitalismo); A divisão do trabalho social; O discurso da qualidade, modos de produção; Movimento operário; Estado, Educação e cidadania; Concepção de Estado, sociedade civil e cidadania; Educação para a construção da cidadania; Estado e Educação no contexto da globalização; Os movimentos sociais; Tipologia dos movimentos sociais; As diretrizes curriculares de Sociologia para a Educação Básica no Estado do Paraná. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2017, p. 1-2).

Vale lembrar que todos estes são vistos durante o ano letivo dividido em quatro bimestres e avaliados em notas e conceitos para criação do histórico dos alunos em semestres.

Assim, dadas as informações gerais do que se estuda em Sociologia da Educação I e II no curso de Pedagogia do campus da Universidade estudada, para que se conclua a pesquisa se objetivou entrevistar acadêmicos do respectivo curso sobre a importância que eles dão para estas disciplinas na sua formação profissional.

OS GRADUANDOS EM PEDAGOGIA E SUAS PERSPECTIVAS A RESPEITO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Para que se conclua a pesquisa alcançando o objetivo proposto para a mesma, foi realizado uma pergunta para uma turma de formandos do quarto ano de Pedagogia. Como dito, o curso é oferecido em dois turnos: vespertino e noturno. As respostas foram obtidas do 4º ano noturno, com 27 estudantes.

A justificativa dada para a escolha da turma do 4º ano noturno do curso para realização da pesquisa sobre Sociologia da Educação na formação docente e pedagógica foi a que, como principal ponto, o término do ensino superior e a futura atuação como profissional da área, já tendo em seu currículo as disciplinas pesquisadas estudadas.

Também, a turma se coloca como uma das maiores do curso. O 4º ano vespertino tem poucos estudantes, por isso o levantamento dos dados se torna mais complicado. A classe estudada se mostrou como conhecedora do assunto (como será visto a seguir) e fez com que a pesquisa alcançasse os objetivos propostos.

A pergunta para a turma foi a seguinte: para você, formando do curso de Pedagogia, qual a importância dos estudos em Sociologia da Educação para sua atuação profissional? Foram várias respostas parecidas e umas bem interessantes a respeito do tema.

Primeiramente, se enfatiza o discurso de entender o indivíduo que vive em sociedade e sua aprendizagem em sala de aula. Segue a resposta de um entrevistado: “[...] entender a sociedade é a melhor forma de entender o indivíduo e contribuir para sua aprendizagem”.

Foram vários acadêmicos que responderam na mesma linha de raciocínio, entendendo que os aspectos exteriores ao ambiente escolar são refletidos na escola e no aprender dos estudantes. Indo de acordo com essa ligação da escola com a sociedade, Ferreira (1993, p. 26) diz que “a sociologia da educação é um ramo do conhecimento que consiste na aplicação das teorias e dos conceitos próprios da sociologia para ampliar o entendimento dos fenômenos educacionais”, indo de encontro ao discurso dos entrevistados, pois levar o aluno a aprender é um dos grandes fenômenos que são objetivos das escolas.

Para completar o estudo em S.E a respeito do entendimento da sociedade, outros acadêmicos responderam que com a matéria é possível reconhecer “um pouco mais o meio que nossos alunos estão inclusos” e ainda faz com que entendamos o papel da escola “observando todo âmbito social que envolvem as crianças e seu convívio no meio educacional” (informações verbais).

Outras respostas interessantes devem ser apreciadas, como a de alguns graduandos que discorreram a respeito da busca pela criticidade em relação ao meio social em que vivem e suas caracterizações em relação aos indivíduos. Um dos entrevistados escreveu: “É importante que o professor conheça a realidade de seu aluno e através da sociologia da educação, encontra-se um respaldo necessário para compreender e tornar o indivíduo um ser crítico e não alguém que concorde com toda realidade a sua volta.” (informação verbal).

Os graduandos entrevistados disseram que precisam de pensamento crítico dos seus alunos. Pode utilizar a perspectiva de Tittle (2011 apud CANAL, 2011, p. 56-57), onde discorre:

[...] pensamento crítico é dizer que este se trata do estudo do raciocínio de tipo criterioso que fazemos sobre tanto aquilo que acreditamos quanto aquilo que fazemos - ou sobre as decisões que nós tomamos na vida. O que quer dizer que estudar para se tornar um pensador crítico é entender e esclarecer que os modos como, e sobre os quais, agimos dependem do modo como chegamos a acreditar no que acreditamos, já que nossas intenções de agir estão quase sempre de acordo com nossas crenças.

Em outras palavras, a criticidade se argumenta em não aceitar tudo como pronto e como única maneira de agir e pensar, sendo necessário colocar seu ponto de vista e seu conhecimento.

Na educação básica, no ensino médio, segundo a LDB (1996), a criticidade é um dos pontos a serem desenvolvidos no decorrer dos três anos da última etapa educacional obrigatória. O inciso terceiro do artigo 35 coloca que “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 1996, p. 1).

Completa-se a resposta sobre criticidade com outro discurso de um entrevistado, onde diz: “A sociologia leva o aluno a pensar antes de fazer, pois instiga o aluno a olhar a sociedade com um olhar crítico e amplo, tendo a consciência que tudo o que acontece não deve ser julgado sem antes pensar e refletir nos prós e contras da situação.” É possível, com esta citação, observar que os acadêmicos entendem a importância dos estudos em Sociologia da Educação para que com a formação do Pedagogo que instigue em seus alunos o pensamento crítico.

Os acadêmicos reconheceram a importância desse trabalho para o pensamento crítico nas escolas e isso se faz de grande importância para mudanças sociais a partir dos indivíduos que passam pela escola e adquirem novos olhares ao seu ambiente.

Outra pontuação dos acadêmicos entrevistados foi a de fazer o indivíduo aprender a conviver em sociedade. Ora, a Lei de Diretrizes e Bases discorre no artigo segundo que a educação “[...] tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996, p. 1) e os graduandos estão corretos em buscar nesta matéria de Sociologia da Educação estes conceitos e suas ramificações, isto porque

se a socialização é vital para a sociedade e ela envolve práticas educativas, então podemos concluir que a educação é uma dimensão importantíssima para a vida social. Existem várias agências socializadoras numa sociedade. As principais são: a família, a escola, a religião, os grupos de amigos, os meios de comunicação de massa etc. (FERREIRA, 1993, p. 39).

O último ponto a ser elencado a respeito das respostas dos entrevistados é sobre o próprio estudo da Sociologia da Educação no curso de Pedagogia e na formação de educadores de maneira geral.

Um dos acadêmicos escreveu: Deveria ser mais aprofundado, tanto da parte do acadêmico, para sua própria formação de futuro pedagogo, quanto para adaptação da grade curricular.

Pode ser observado que mesmo a matéria sendo estudada por dois anos ainda é pouco tempo para se abranger todas as temáticas que envolvem sociologia e educação. Valesse ressaltar que o currículo do curso de Pedagogia estudado sempre adapta seu currículo para estudar, entender e formar de acordo com o que a sociedade pede. Outro estudante completa que tem “um suporte pouco abrangente na formação de Pedagogos.”

Fica reconhecido que os acadêmicos de Pedagogia do campus da Universidade estudada observam as disciplinas de Sociologia da Educação I e II como necessárias para a formação docente e pedagógica, aclamando, até mesmo, por mais momentos de estudos nessa área, fortificando sua atuação profissional após a passagem pelo Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os relatos dos acadêmicos concluintes do curso de Pedagogia da Universidade estudada, é possível notar que se reconhece a importância dos estudos em Sociologia da Educação para a sua formação e atuação profissional como Pedagogos.

Alguns pontos foram observados, como o desenvolvimento da criticidade a respeito do que envolve a sociedade, o reconhecimento do meio social e as implicações deste para que com a aprendizagem dos alunos, a formação do ser social e que, apesar da grande abrangência do que pode ser pesquisado na Sociologia da Educação, não é muito aprofundado nos cursos de educação e em Pedagogia.

Observa-se também que a sociologia da educação é uma matéria obrigatória e ela leva a muito conhecimento do que envolve a escola nos seus aspectos sociais, visto que a escola é um lugar para socialização e uma das instituições importantes para os sujeitos.

Assim é preciso valorizá-la e fazer com que estudantes apreciem a matéria na sua formação acadêmica para que quando forem profissionais consigam realizar uma boa atividade no seu ambiente de trabalho que uma escola e meio social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2017.

CANAL, Rodrigo. **O significado do pensamento crítico**. Pará: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2011. Disponível em: <<http://www.fatec e.edu.br/arquivos/arquivos%20Orevistas/perspectiva/volume2/4.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução Lia Zatz. Brasília, DF: Plano, 2002.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.mat.ufmg.br/ead/acervo/livros/Sociologia%20da%20Educacao.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1993.

FERREIRA, Tarciso José; SILVA, Luis Gustavo Moreira da. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção de Docência**, Brasília, DF: Centro Universitário Projeção, v. 2. n. 5. p. 6-23, 2014. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/415/372>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. **Educação e Linguagem**, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v. 15, n. 26. p. 95-117, 2012.

MATTAR, Sandra Maria. **A contribuição da sociologia na formação do pedagogo crítico**. AnpedSul, 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Poster/Poster/02_19_05_A_CONTRIBUICAO_DA_SOCIOLOGIA_NA_FORMACAO_DO_PEDAGOGO_CRITICO.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

OLIVEIRA, Terezinha et al. **Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas**. Políticas Educativas, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/45662/28843>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Contribuição da Sociologia da Educação para a Compreensão da Educação Escolar**. Disponível em: <<http://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2016/07/A-Contribui%C3%A7%C3%A3o-da-Sociologia-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Plano de ensino: Sociologia da Educação I e II**. União da Vitória: Curso de Pedagogia da Unespar Campus de União da Vitória, 2017. v. 1 e 2.

CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Greicimára Samuel do Nascimento Zick

Escola Municipal Cristo Rei

greicimara@yahoo.com.br

Financiamento: Não contou com financiamento

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

O artigo surge a partir de uma pesquisa realizada com 10 professoras do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino com enfoque na didática. O estudo insere-se numa abordagem qualitativa, sob a configuração de pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando a entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados. Objetivou verificar a concepção de didática e didáticas específicas dos professores, bem como refletir sobre a abordagem que a didática tem na formação destes. Evidenciamos a necessidade dos cursos de formação reverem sua matriz curricular quanto aos créditos para a disciplina de didática, e também quanto ao profissional que ministrará essas disciplinas, para que os futuros professores possam concluir a graduação mais preparados para exercer sua primordial função de ensinar.

Palavras-chave: Didática. Didáticas Específicas. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Atualmente a didática é uma área da Pedagogia, uma das disciplinas fundamentais na formação dos professores, denominada por Libâneo (1992, p. 25) como "teoria do ensino" por investigar os fundamentos, as condições e as formas de realização do ensino.

Nessa perspectiva, a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teóricas da educação e a prática docente. Opera como uma ponte entre o "o que" e o "como" do processo pedagógico escolar.

Por isso, salientamos a relevância da disciplina de didática para os professores em formação. Ela precisa desenvolver a capacidade crítica dos professores em formação para que os mesmos analisem e reflitam de forma clara a realidade do ensino. Deve articular os conhecimentos adquiridos sobre o "como" ensinar e refletir sobre "para quem" ensinar, "o que" ensinar e o "por que" ensinar.

Nesse viés, questionamos: Qual a concepção de didática e de didática específica que os professores atuantes no Ensino Fundamental I possuem? Sabem diferenciá-las? Como foi a formação desses profissionais no que se refere à didática?

Como consequência dessas inquietações, o artigo intitulado “Concepções de didática dos professores do Ensino Fundamental I”, surge a partir de uma pesquisa de campo realizada com dez professoras dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, com enfoque na didática.

O estudo ora apresentado insere-se numa abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e de campo e buscou verificar a concepção de didática e didáticas específicas dos professores do Ensino Fundamental I, bem como refletir sobre a abordagem que a didática tem na formação de professores.

Assim sendo, após o levantamento teórico, realizamos a pesquisa de campo com as dez professoras de escolas públicas, utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista estruturada e gravada, contendo 5 questões:

- a) 1 - Para você o que é Didática e Didáticas específicas?
- b) 2 - Você considera a Didática importante na formação do professor? Por quê?
- c) 3 - Para você há diferença entre metodologia e didática? Como as caracteriza?
- d) 4 - O currículo de sua formação inicial possuía carga horária para a disciplina de Didática e para as Didáticas Específicas? O que você aprendeu na disciplina de Didática e das Didáticas Específicas?
- e) 5 - Como a Didática e/ou as Didáticas específicas têm contribuído para a sua prática pedagógica em sala de aula?

Para fins de análise de dados desse estudo, elencamos algumas categorias, presentes na fala das professoras entrevistadas. São elas: didática como organização, planejamento e técnicas de ensino; didáticas específicas como técnica de ensino das disciplinas; didática e formação do professor; metodologia como forma de ensinar; didática e sala de aula.

A partir do diálogo da literatura sobre didática com a realidade investigada, foi possível interpretar o objeto de pesquisa buscando atender aos questionamentos e ao objetivo desse estudo. Apresentamos a seguir os resultados deste trabalho.

DIDÁTICAS E DIDÁTICAS ESPECÍFICAS

Para iniciarmos uma reflexão sobre a didática é imprescindível que primeiramente busquemos a compreensão de seu significado e de sua origem.

A didática é o principal ramo de estudo da pedagogia. Ela investiga os processos e os fundamentos do ensino e trata dos princípios gerais da prática em sala de aula, tais como: processo de ensino e de aprendizagem, avaliação, métodos, prática de ensino, formulação de objetivos, etc.

Para Libâneo (1992, p. 26):

A Didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino.

Nesse sentido, a didática é definida como teoria pedagógica de caráter prático, ou seja, teoria que busca prover respostas a demandas apresentadas pela sociedade à área pedagógica, sobre o desenvolvimento da prática no dia a dia da sala de aula, por meio de princípios construídos sobre a realidade concreta desta, envolvendo um saber tecnológico que implica técnicas e regras sobre como ensinar. Estuda e ensina como transformar o saber escolar em saber científico.

A partir da contextualização da didática é necessário compreender a diferença entre a didática geral (ou especial para alguns autores) e a didática específica.

Para Pimenta (2016), a Didática Geral explicita as finalidades do ensinar dos pontos de vista político-ideológicos (relação conhecimento e poder), éticos (relação conhecimento e formação humana), psicopedagógicos (relação conhecimento e desenvolvimento do pensar e sentir, dos valores) e os didáticos (organização do ensino, seleção de conteúdos, de currículos e organização das aulas, das formas de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos).

Ela integra e articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação pedagógica e técnico-prática, provendo o que é comum e indispensável para o ensino de todas as demais disciplinas de conteúdo escolar, por isso chama-se "geral". Já a Didática Específica ou Especial envolve os mesmos princípios da Geral, porém voltados para áreas específicas.

A Didática Geral trata da teoria geral do ensino. As Didáticas específicas ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. A Didática Geral integra de maneira global os processos e procedimentos que dão fundamento ao ensino e a aprendizagem e as Específicas contemplam situações concretas da prática docente.

Para Veiga (1996), as didáticas específicas são disciplinas especiais no campo epistemológico de cada disciplina. Na teoria e na prática, elas contribuem para a compreensão do processo didático que ocorre na aula, com base nas conexões com a realidade social e com as intencionalidades da formação de profissionais.

É uma didática que reinventa a prática pedagógica por intermédio da crítica do objeto estudado, isto é, o ensino no contexto educativo que direciona a ação do professor e dos alunos. Ela dá prioridade à assimilação e à produção do conhecimento; articula o conhecimento prático com as questões e traz o enfoque crítico para enriquecer as discussões. Nesse sentido, a concepção de aprender é vista como um processo de descobrimento e de investigação.

Nesse campo de estudo, é importante também diferenciarmos didática e metodologia. Segundo Piletti (1995), tanto a Didática como a metodologia estudam os métodos de ensino. Há, no entanto, diferença quanto ao ponto de vista de cada uma. A Metodologia estuda os métodos de ensino, classificando-os e descrevendo-os. A Didática, por sua vez, faz um julgamento, uma crítica dos métodos de ensino. "A metodologia nos dá juízos de realidades, e a Didática nos dá juízo de valor." (p.43)

Por fim, embora cada uma tenha as suas características, suas funções e objetivos, é importante compreendermos que a didática, as didáticas específicas e as metodologias são interdependentes, uma vez que o objeto de estudo de ambas é o ensino.

A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A didática dentro da pedagogia se faz protagonista na formação docente, quando instiga a busca pelo conhecimento e domínio da arte de ensinar. Nesse sentido, o ensino da didática promove para o educador que está em formação, o desafio de ampliar o seu conhecimento e buscar multiplicar esse para o educando.

Na década de 1970 e meados da década de 1980 ocorrem debates sobre a redemocratização no Brasil e isso traz a necessidade de discussões sobre as esferas da didática.

Neste mesmo período Salinas Fernández (1995), ao discutir a pesquisa no campo da didática, destacou a existência de uma diversidade de perspectivas investigativas e de temáticas, ressaltando a necessidade de se repor discussão sobre sua especificidade e objeto de estudo, considerando a responsabilidade da área nos processos de formação de professores e de desenvolvimento curricular dos sistemas educativos.

Partindo dessa discussão é possível entendermos que a didática torna-se para o processo ensino e aprendizagem mais que uma simples disciplina isolada, ela começa a tratar esse processo como algo multidimensional. Para Candau (1983, p. 14),

O objeto de estudo da didática é o processo de ensino aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada implícita ou explicitamente de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem. Parto da afirmação da multidimensionalidade deste processo: o que pretende dizer? Que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político social.

Dentro da perspectiva da discussão da didática na formação do professor salientamos que o papel do educador é primeiro de reconhecer-se como agente transformador e assim ter para si a consciência de que nunca estará pronto e/ou formado. O fato de ser agente transformador identifica para o educador, que o mundo, as concepções e as ciências estão em constante transformação, por isso a formação e a didática sempre devem colocar em evidencia que a prontidão é inexistente.

Para Santos (2003), a didática para assumir um papel significativo na formação do educador não poderá reduzir-se e dedicar-se somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais desenvolvem um processo de ensino e aprendizagem, e sim, deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa comprometida com um projeto histórico, que não será feito somente pelo educador, mas sim, conjuntamente com o educando, numa articulação entre a teoria e a prática.

No que concerne à formação de professores, Gatti (2010) afirma, que é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. A formação de professores não pode ser algo isolado, pensado a partir das ciências e seus campos disciplinares. A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos em seus fundamentos e com mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Nesse viés, salientamos a importância da disciplina de didática (geral e específicas) nos cursos de formação de docentes, sendo ela a disciplina base para o exercício de ensinar e aprender e, por isso, devendo ser bem compreendida e aplicada pelos professores no dia-a-dia da prática educativa. Assim sendo, partindo dos conceitos teóricos apresentados, buscamos verificar a didática sob a ótica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo por base a coleta de dados que foram as entrevistas com professoras do Ensino Fundamental I, partimos neste momento para análise dos dados obtidos trabalhando com as categorias elencadas para tal.

DIDÁTICA COMO ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E TÉCNICAS DE ENSINO

Na questão número 1, as entrevistadas deveriam falar sobre o conceito de didática (geral). Observamos que a maioria acredita que a didática são as formas de ensinar, as técnicas de ensino.

Algumas citaram que a didática é o entendimento do trabalho pedagógico como um todo e serve para subsidiar o professor para que o mesmo possa dar uma aula com um planejamento adequado: "Acredito que a Didática sirva para subsidiar o professor, coordenar o professor para ter uma aula através de um bom planejamento." (Profe 2) (informação verbal).

Para Libâneo (1992), "a didática estuda situações específicas de ensino e aprendizagem, buscando resolver um problema de aprendizagem de um aluno em determinada disciplina." A didática colabora para o processo de ensinar, contribuindo com estratégias, métodos e técnicas que possibilitam a aprendizagem do aluno por parte do professor. É uma disciplina teórica - pois tem como base as teorias pedagógicas – e também prática, já que concretiza a teoria em situações práticas escolhendo o melhor caminho para se chegar a uma determinada meta.

Seis professoras afirmaram que a didática é a arte de transmitir o conhecimento. Estuda os princípios e as técnicas de ensinar:

Didática estuda os princípios e as técnicas que devem ser aplicadas de um modo geral. (Profe 5).
Didática para mim é organização, em termo geral, desde a rotina até a aplicação de conteúdos. (Profe 6).

A didática está presente na educação formal, e informal, nos ensina a ensinar, a ajudar o outro a compreender o mundo. (Profe 8). (informações verbais).

Observamos uma confusão de conceitos, já que algumas respostas confundiram a didática geral com as didáticas específicas. Foi possível evidenciar que não existe um entendimento comum do que é a didática geral.

A didática tem como especificidade epistemológica um processo instrucional que orienta e assegura o aprender e o ensinar na relação com o saber, no qual o aluno é orientado em sua aprendizagem, para apropriação do conhecimento, visando o desenvolvimento humano. É uma forma prática que tem como base as teorias pedagógicas que analisam métodos convenientes para serem aplicados e que contribuam no processo de aprendizagem do aluno.

DIDÁTICAS ESPECÍFICAS COMO TÉCNICA DE ENSINO DAS DISCIPLINAS

A fim de investigarmos se as professoras compreendem a diferença entre a didática geral e as específicas, ainda na questão número 1, solicitamos o conceito de didáticas específicas.

As técnicas de ensino voltaram a aparecer nas falas. As entrevistadas afirmaram (quase todas), que as didáticas específicas estudam os métodos e técnicas das disciplinas:

[...] se tratando de específicas, eu acho que são as voltadas às disciplinas atuantes. (Profe 1).
Eu acho que as específicas são as didáticas de ensino, a geral é a gestão da aprendizagem." (Profe 4)
As didáticas específicas ensinam métodos e técnicas." (Profe 9) (informações verbais).

Apenas duas professoras não conseguiram responder a questão, dando uma resposta confusa e fora do tema perguntado:

Eu acho que as didáticas específicas estudam aspectos científicos de uma determinada disciplina. (Profe 8)

Quando queremos que alguém entenda algo, se explicarmos de acordo com a idade ou situação, é didática, pois entramos no mundo do outro e assim ele nos entende. (Profe 10) (informações verbais).

Notamos que, embora a maioria das respostas tenham sido corretas em relação às didáticas específicas, houve a repetição de conceitos, ou seja, a didática como técnica de ensino apareceu nas duas respostas, tanto para a didática geral como para as específicas.

Algumas entrevistadas demonstraram, através do comportamento observado, um certo desconforto em responder à questão, mostrando-se inseguras para diferenciar os conceitos. Isso ficou bem evidente pela expressão “Eu acho que” utilizado nas respostas. Percebemos que não foram respostas convictas, e sim, pautadas no “achismo”.

A didática e as didáticas específicas apresentam uma tarefa igual, ou seja, esclarecer o processo docente do conhecimento através da investigação das leis e regularidades desse processo, da delimitação de conteúdos a serem ensinados, dos métodos de sua transmissão e assimilação, das formas de desenvolvimento do estudante. As duas didáticas, cada qual com sua relevância e também suas especificidades, unidas para uma prática docente de qualidade, visando um ensino eficiente e o desenvolvimento humano do educando.

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação docente nos cursos de licenciaturas deve ser apropriada para que o futuro professor possa transmitir a cultura e o conhecimento aos alunos, de forma que estes se apropriem dos saberes necessários para viver e conviver em uma sociedade que se pretende crítica, política e justa. Para tal, os professores precisam estar preparados com métodos e técnicas que propiciem a aprendizagem eficiente do educando, e, neste processo, a didática aparece como subsídio para que isso ocorra.

Desta forma, perguntamos às professoras se consideram importante a didática na formação do professor e por quê. Obviamente, as respostas foram unânimes, sendo que todas as entrevistadas afirmaram que a didática é muito importante para o professor que está em formação.

Para a maioria a didática dá a base, o norte da atuação docente. É essencial para o professor trilhar objetivos e alcançar resultados positivos. “Sim, acredito que ela seja essencial para o professor trilhar objetivos e alcançar resultados. É essencial para o professor ter um norte da maneira educativa, tomando decisões adequadas para ensinar.” (Profe 2) (informação verbal).

Em algumas respostas apareceu a questão da transmissão de conhecimentos aos estudantes, considerando a didática importante para ajudar o professor na sua prática. Salientaram que o futuro professor precisa dominar a arte de ensinar.

Muito importante, pois é a maneira de se transmitir conhecimentos aos educandos e os futuros professores precisam dominar isso. (Profe 4) (informação verbal).

Sim, porque é através das didáticas que se estudam as normas, as técnicas e os princípios que regulariza qualquer tipo de ensino. (Profe 8) (informação verbal).

Uma entrevistada citou que a didática é indispensável pois organiza atitudes e ações para a aprendizagem: “Muito importante, pois organizando atitudes e ações, chegamos a um denominador comum e há entendimento, aprendizagem, educação para as duas partes: educador e educando.” (Profe 7) (informação verbal).

Esta pergunta apresentou respostas que se identificam, apontando que as professoras têm compreensão da importância da didática na atuação do professor e conseqüentemente na formação deste. A sua formação reflete na sua prática.

Assim, com intuito de sabermos sobre o currículo da formação inicial das entrevistadas, perguntamos sobre a carga horária e os conteúdos das didáticas oferecidas na graduação de cada uma.

Nesta questão obtivemos uma grande disparidade entre a Pedagogia e as demais Licenciaturas. As entrevistadas que cursaram Pedagogia tiveram na carga horária do curso, a didática geral e as didáticas específicas (Fundamentos Metodológicos). Já as professoras que fizeram outras licenciaturas (história, educação física, geografia, matemática) afirmaram que só tiveram as didáticas específicas, chamadas de Metodologias.

Em contrapartida, uma das entrevistadas disse que em sua graduação teve dois créditos da Didática I (Geral), e não lembra de ter tido didáticas específicas.

Sim, no magistério tive 3 anos de didáticas. Foram muito importantes para minha formação como profissional, pude aprender muito com elas, aprender as formas de ensinar e o que ensinar. Já na faculdade só tive uma disciplina de dois créditos que era didática I, mais geral. Não me lembro de ter específicas. (Profe 6) (informação verbal).

Observamos a presença do Curso Normal (Magistério) como sendo o curso que apresentou as duas didáticas às futuras professoras. Seis entrevistadas citaram que tiveram didática geral e didáticas específicas nos três anos do curso normal, e que foram muito importantes para a atuação docente, pois na graduação a didática foi vista de maneira muito rápida e superficial.

O curso de magistério tinha a didática geral e as didáticas específicas, onde eram ensinadas maneiras de trabalhar as disciplinas nas diferentes faixas etárias. Já na educação física só tive uma disciplina de didática geral. As demais disciplinas eram de metodologias (do ensino de esportes individuais, coletivos, de lutas, de ginástica). (Profe 9) (informação verbal).

Em relação ao conteúdo abordado nas didáticas, apareceram respostas como: aprendi a fazer projetos; foi ensinado maneiras de trabalhar a disciplina em diferentes faixas etárias; aprendi as normas, técnicas e princípios do ensino e nas específicas cada matéria mais detalhada.

Uma das entrevistadas (que fez curso normal há 30 anos atrás), citou que na didática geral aprendeu maneiras de se portar, vestir, falar e transmitir o conhecimento. Nas didáticas específicas viu modelos de atividades:

No magistério existia estas disciplinas. Na didática geral nos era ensinado o como se portar, vestir, falar e transmitir o conhecimento para o educando. Nas didáticas específicas eram modelos de atividades de cada disciplina que deveríamos dominar para ensinar aos educandos. (Profe 10) (informação verbal).

Destaca-se aí a formação técnica (ensino médio normal, magistério) e a questão da visão do professor na época, a preocupação com a aparência e o comportamento deste, já que era visto como uma pessoa sábia e de respeito pela sociedade, e portanto, tinha que saber se portar (algo que deveria ser resgatado nos dias de hoje tendo em vista a desvalorização, a desprofissionalização e a perda de identidade docente que vivemos).

Esta questão trouxe à tona a grande lacuna que temos atualmente nos cursos de formação inicial de professores. A carga horária é pequena e muitas vezes se restringe às metodologias, com técnicas e métodos (ou "receitas") para ensinar determinada disciplina.

A didática nos cursos de formação, longe de ser um método ou uma receita pronta, deve, como afirma Cordeiro (2009), subsidiar através da relação pedagógica, a oferta qualitativa do ensino em suas dimensões linguística, pessoal e cognitiva. “Pensar o ensino e a aprendizagem em termos da relação pedagógica implica admitir a complexidade da situação da sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico.” (CORDEIRO, 2009, p. 98).

O papel da Didática na formação do educador é fundamental para ajudá-lo em sua práxis pedagógica, pois, a contribuição que ela desempenha no campo educacional nenhuma outra disciplina poderá cumprir.

METODOLOGIA COMO FORMA DE ENSINAR

A metodologia é o ensino de métodos, as etapas a seguir para um determinado processo. Pode ser dividida em vários métodos para se chegar a um determinado objetivo.

Sobre essa questão, ao perguntar sobre a diferença entre didática e metodologia e como as caracterizam, todas as professoras afirmaram que existe diferença sim entre elas.

Para a definição de metodologia as entrevistadas a relacionaram com métodos de ensino e formas de ensinar. Já a didática foi considerada a maneira como se trabalha esses métodos.

Sim há diferença. Metodologia é o método como o ensino será aplicado e didática é para que este ensino será utilizado. (Profe 4)

Metodologia te dá uma forma de ensinar, já a didática é ampla, te dando várias oportunidades de chegar a um ensino qualitativo e eficiente. (Profe 7) (informação verbal).

Uma das entrevistadas afirmou que as duas se interligam, mas é através da didática que se aprende metodologia. “As duas se interligam, mas é através da didática que se aprende as metodologias. A didática é o processo de construção de uma aula e a metodologia é como a aula será ministrada e quais serão as artimanhas utilizadas.” (Profe 2) (informação verbal).

Piletti (1995) faz uma diferenciação que se aproxima do que as professoras apontaram. Para ele, metodologia é o método como o ensino será aplicado, já a Didática é o “para que este ensino será utilizado”. Segundo esse mesmo autor, a partir dessa diferenciação, podemos ser metodologistas sem sermos didáticos, mas não podemos ser didáticos sem sermos metodologistas, pois para ensinar precisamos de um método.

Nesse viés, didática é a ciência utilizada para fazer com que outra pessoa entenda o que você tem para ensinar. Por sua vez, a metodologia é a forma como se faz isso, e não é necessariamente didática, pois existem métodos para muitas de coisas. Já a didática é voltada apenas ao ensino.

DIDÁTICA E SALA DE AULA

A última pergunta realizada, dizia respeito à contribuição da didática na sala de aula, no dia-a-dia da prática docente.

Todas as professoras afirmaram utilizar a didática em sua prática e que ela contribui muito para o dia-a-dia na sala de aula, para o planejamento, como podemos ver nestas respostas:

Profe 1 - Facilita a atuação docente, perante as diferentes dificuldades do dia-a-dia da sala de aula.
Profe 3 - Me ajuda a planejar conteúdos relevantes aos meus alunos bem como a forma de ensiná-los. É a possibilidade que tenho de escolher o que ensinar e como ensinar.

Profe 4 - Porque a didática é a mediadora entre a teoria e a prática docente. É através dela que sabemos o que fazer em sala de aula, como ensinar as crianças, como fazer um plano de aula.
Profe 7 - Contribui, porque ajuda quando necessita modificar sua prática seja pela dificuldade apresentada pelo aluno seja pelas potencialidades apresentadas pela turma.
Profe 8 - Tem contribuído bastante na hora de planejar na hora que você vai sentar para fazer um planejamento, a gente pensa qual a melhor prática ou atitude a tomar para um melhor planejamento a fazer, sempre buscando embasamento teórico.
Profe 10 - Contribui muito porque se não fosse pela didática não teria como organizar minha aula e o meu dia a dia. (informações verbais).

A didática não deve ser reduzida apenas a uma simples coleção de métodos e técnicas de ensino, e sim, constitui o enquadramento teórico que fundamenta a ação do professor. É a partir dela que cada professor seleciona objetivos, organiza atividades, formula critérios de avaliação, determina procedimentos de atuação para cada tipo de situação em sala de aula, e por isso ela é tão importante para a prática educativa docente.

Nesta pesquisa, embora os conceitos de didática e didáticas específicas ainda sejam confusos e de pouco domínio do público alvo desta investigação, evidenciamos que todas têm a compreensão de sua relevância e sua contribuição para a prática em sala de aula. O que nos resta saber é se realmente ela é utilizada com eficiência e qualidade na sala de aula, articulando a teoria e a prática. Como diz Freire (1996, p. 30), "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos essa investigação podemos evidenciar, que as educadoras entrevistadas refletem em suas respostas exatamente o que aqui as discussões já nos traduzem, de que a didática pode ter um significado de método e técnica, que dissocia e homogeneiza o processo ensino aprendizagem deixando muitas vezes de trazer para a discussão questões sociais e políticas.

Desta forma em muitas falas identificamos a intencionalidade de relacionar didática com "receitas" de como agir em determinadas situações, do que ensinar, do que fazer para ensinar e de que forma deve-se ensinar.

A partir da reflexão observamos que, em muitas respostas, o enfoque dado a teoria e a prática gera um distanciamento de entendimento sobre o que fazer e para que fazer no cotidiano escolar e educacional que envolve o processo ensino e aprendizagem. Essa observação nos leva ao jargão "a teoria é uma e a prática é outra" difundido entre os estudantes e profissionais da educação.

Diante disso, podemos concluir, que é extremamente necessário formar o educador com amplo domínio pedagógico e didático, tornando-o um indivíduo compromissado com a qualidade do ensino. Este novo educador seria aquele que conhece a estrutura educacional, que encara a educação como uma problematização, que propõe aos estudantes desafios diários, tornando-os sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de promover a transformação da realidade e da sociedade.

Libâneo (1992), defende que a didática é um objeto de estudo importante na formação do professor, colocando esta como o processo que faz a ponte entre o educando e o conhecimento a ser adquirido, em situações contextualizadas, orientando a atividade de aprendizagem para a apropriação dos produtos científicos, sociais, políticos e artísticos, visando o desenvolvimento humano nos aspectos cognitivo, afetivo e moral.

Nesse viés, salientamos que a didática é, sem dúvida, de grande importância na formação do professor. Dela dependerá a atuação (positiva ou não) que este profissional terá em sala de aula. Por isso, tanto a didática como as metodologias precisam ser valorizadas e bem desenvolvidas em todos os níveis de ensino.

Ressaltamos que os cursos de formação de professores precisam dar mais atenção à disciplina de didática, tornando-a uma disciplina indispensável na formação desses profissionais. Que não seja mais uma disciplina, mas que seja ministrada por um professor qualificado e, que em sua ementa, contemple todos os conteúdos necessários para que o futuro professor compreenda e domine as questões do ensino, da aprendizagem, do “o que” e “como” ensinar e do sistema e funcionamento do ensino em geral, não no sentido de dar “receitas”, mas sim, de promover a compreensão e a reflexão da teoria para contribuir na prática. Que não se restrinja apenas ao curso de Pedagogia, mas que seja contemplada em todas as licenciaturas e com a devida carga horária e importância.

Sobre esse aspecto, discorre Morais e Camilo (2015, p. 121),

Mas não são apenas os cursos de Pedagogia que deixaram a desejar nos conteúdos específicos, mas as licenciaturas específicas também acreditam que os conteúdos pedagógicos não são tão importantes quanto os específicos. Nesse sentido é importante rever as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em geral para que haja a sobreposição de ambos (conteúdos específicos e pedagógicos) numa aula, através da didática, do estudo epistemológico, do desenvolvimento histórico da ciência ensinada.

Assim sendo, evidenciamos a urgente necessidade dos cursos de formação de professores reverem sua matriz curricular, no que diz respeito aos créditos para a disciplina de didática e didáticas específicas, bem como quanto ao profissional que ministrará essas disciplinas, para que os futuros professores possam concluir a graduação mais preparados para exercer sua primordial função de ensinar, contribuindo para uma educação eficaz e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em Questão**. 16. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAIS, Bruno; CAMILO, Douglas. Diálogos com Libâneo sobre didática. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 110-122, jun. 2015.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PIMENTA, Selma G. **Didática, didáticas específicas e formação de professores**. Disponível em: <http://www.academia.edu/4868472/DIDATICA_DIDATICAS_ESPECIFICAS_E_FORMACAO_DE_PROFESSORES>. Acesso em: 04 jul. 2016.

SALINAS FERNÁNDEZ, B. Limites del discurso didáctico actual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIDÁTICA, 1., 1995, Madrid. **Anais...** Madrid: Morata, 1995. Acesso em: 09 jul. 2016.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DE VIDA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES

Daiane Caetano Costa de Aquino
Universidade do Vale do Itajaí
daiannyaquino@hotmail.com

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí
indiamaris@gmail.com

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí
brunasiqueiras@hotmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Neste trabalho ensaístico abordamos a utilização da técnica de pesquisa de história oral na área da educação inserida no campo de formação docente. Objetivamos provocar reflexões sobre as contribuições do uso da história de vida na construção da identidade docente. Algo a ressaltar é que a memória por meio das lembranças que contém contribui significativamente para o estabelecimento, elaboração e reflexão sobre a identidade individual e coletiva. Concluiu-se então, que os estudos que se baseiam nas histórias de vida e que fazem o exercício de rememoração de experiências relacionadas ao ambiente escolar, permitem aos docentes a possibilidade elaborar e reelaborar sua práxis pedagógica, contribuindo na construção da sua identidade.

Palavras-chave: Memória. História oral. Identidade docente.

INTRODUÇÃO

Lembra aquela vez? Quantas das nossas melhores conversas são introduzidas com essa simples pergunta composta por apenas três palavras. Tal proposição poderia ainda ser reduzida a duas palavras: Lembra quando? e ainda assim, traria a tona inúmeras memórias. Nossa história de vida é registrada em nós por meio de memórias, somos por elas constituídos, não importa quão tenra for a idade, sempre existirá algo para ser lembrado, a vida inteira, desde o nascimento até a morte, pode ser narrada, transformando-se em história (ARENDR, 2007).

À medida que se compromete na busca constante de ressignificar o espaço escolar, objetivando de alguma forma melhorar a vivência coletiva, a pesquisa em educação torna-se uma pesquisa viva, tal proposição encontra

amparo no pensamento de Berger (2009 p. 78) para ele, o papel das Ciências da Educação é investigar o saber que as pessoas possuem, e não o de produzir saberes sobre as pessoas "coisificadas". Nesse sentido é válido revisitar um pouco do passado de cada docente, criança, jovem ou adulto que compõe a coletividade humana no processo denominado de educação.

Ciavatta (2009) nos elucida que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais, ali mesmo onde a vida é produzida. Portanto, um fazer científico que preze o objetivo fundamental de transformação da realidade social, com vistas à desejável melhoria da vida dos sujeitos que a integram.

Já para Nora (1993):

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A História é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a História, uma representação do passado. (NORA, 1993, p. 9).

Pela colocação da autora, atentamos que a memória é um recurso paradoxal, que se esquia da lógica cartesiana, pois é avito ao mesmo tempo em que é atual. Tal característica pode estar entre os atributos desencadeadores da aversão de alguns pesquisadores orientados pela lógica tradicionalista. No entanto, coadunamos com a proposição de Larrosa (2002) cujo alerta está para o fato de que:

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra "reflexão" e expressões como "reflexão crítica", "reflexão sobre prática ou não prática", "reflexão emancipadora" etc. (LARROSA, 2002, p. 20).

A utilização da história de oral¹ como instrumento de coleta e análise de dados dentro na área da educação é algo recente, que vem ganhando destaque no cenário das pesquisas. No entanto, a coleta de dados por meio dos relatos de histórias de vida, muitas vezes é objeto de polêmica no meio acadêmico, devido à possibilidade de ocorrência do que Farias (1994, p. 138) chamou de "seletividade", ação em que o indivíduo no exercício de relembrar seleciona suas memórias de acordo com seus interesses. Quanto à pesquisa Marconi e Lakatos (1999) apontam desvantagens e vantagens de se utilizar como instrumento de coleta de dados a memória oral, entre as desvantagens destacam:

- a) Pequeno grau de controle sobre a situação de coleta de dados e a possibilidade de que fatores desconhecidos para o investigador possam interferir nos resultados.
- b) Comportamento verbal pode ser relativamente de pouca confiança pelo fato de os indivíduos podem falsear suas respostas. (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 88).

Já com relação às vantagens dessa abordagem as autoras elencam o acúmulo de informações com possibilidade de análise compartilhada e a facilidade na obtenção de uma amostragem.

Sem querer aprofundar a discussão acerca da legitimidade dos métodos de validação, muito menos explorar o pensamento das autoras, que, diga-se de passagem, usufruam de nossa cabal fascinação, nos sentimos

¹ O termo História Oral será utilizado neste trabalho embasado na percepção de Penna (2005), em que a autora classifica a sua utilização no campo da pesquisa como: teoria, método e técnica.

encorajadas a propor alguns questionamos, com a devida frugalidade de acadêmicas recém iniciadas no campo da pesquisa, qual a função da pesquisa se não, a busca por aquilo que nos é desconhecido? Não seria as interferências dos fatores desconhecidos nos resultados, também um achado?

Quando buscamos tal dado mediado pela memória, a pesquisa se volta também à compreensão de como a narrativa da memória é construída pelo sujeito pesquisado, de que maneira ele identifica si mesmo e ao outro, de que jeito ele reconhece os elementos e as pessoas que partilham da realidade social e do contexto em que está inserido. Ou seja, nessa perspectiva, busca-se compreender o discurso do sujeito a partir do que o sujeito entende de si e do contexto do qual ele fala.

Segundo disserta Jenkins (1996) as identidades não são inatas, não nascem conosco, precisam ser construídas e esta construção passa pela interação com o outro, pois a interação social permite viver em sociedade. Por entendermos que a identidade se constrói na relação com o outro, acreditamos justificar a intersecção entre identidade docente e história de vida, afinal como afirma Catani e Bueno (2000, p. 168) "abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo."

Diante da argumentação já tecida, pretendemos então, com base nas obras de Bueno (2006), Le Goff (1990), Pollak (1992), Polon (2009), Silva, Sirgado e Tavira (2012), Silva e Silva (2006) e Soares (2006), entre outros, responder a seguinte indagação: quais são as contribuições para construção da identidade docente, inferidas pelo o uso da memória nos relatos de história de vida referentes às experiências do cotidiano escolar?

Sendo assim, o presente estudo toma por objetivo principal, provocar reflexões em torno das contribuições que a história de vida relacionada às memórias escolares, impressa nas recordações e no exercício de relembra-las, pode ter na formação e construção da identidade docente.

Para facilitar a compreensão e incitar abordagens futuras a respeito das temáticas aqui colocadas em evidência, será abordado o conceito de memória, a relação entre memória e história, e por fim a contribuição das histórias de vida na construção da identidade docente.

Nas seções seguintes discutiremos então sobre como os conceitos de história e memória se entrecruzam; posteriormente será verificado como tais conceitos se ramificam na constituição da identidade docente, e por fim, arremataremos as ideias desenvolvidas ao longo do presente estudo pautada nas concepções construídas durante a elaboração deste trabalho.

MEMÓRIA E HISTÓRIA

Em um estudo realizado por Bueno, Chamilian, Sousa e Catini (2006), intitulado: Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003), apresentou a crescente utilização da memória oral como instrumento de pesquisa no meio acadêmico brasileiro. Tal estudo mapeou as produções no meio acadêmico científico que abordaram os temas: histórias de vida, autobiografias, memórias, lembranças, depoimentos orais, narrativas relacionados às pesquisas na área de formação de professores e profissão docente.

Cada área do conhecimento tem seu prisma próprio ao estudar a memória. Os mecanismos de funcionamento da memória humana são complexos, o estudo da memória remeterá a algo multifacetado já que a definição de memória está atrelada a concepção de da área em que será estudada.

Para Le Goff (1994, p. 423) "a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou

informações passadas, ou que ele representa como passadas.” O indivíduo então por meio de sua memória tem a possibilidade de armazenar e manusear informações, fatos e acontecimentos, mas nem tudo fica armazenado.

Não se têm apenas uma memória, mas várias formas de memória que interagem entre si para formar a memória que utilizamos no cotidiano. As memórias podem ser diferenciadas de acordo com o tempo que duram ou o que contém.

Para distinguir a história da memória Silva e Silva (2006, p. 276), apresentam argumentos para facilitar a compreensão e distinção entre elas, como é possível observar nesta fala: “a memória recupera o que está submerso, seja do indivíduo, seja do grupo, e a História trabalha com o que a sociedade trouxe a público.”

A história de vida remete extrinsecamente e intrinsecamente a uma vivência humana. De acordo com Bourdieu (1996):

Falar de história de vida é pelo menos pressupor e isso não é pouco que a vida é uma história e que [...] uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. [...] Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário. (BOURDIEU, 1996, p. 183 e 184).

Conforme já foi exposto, há contestações a respeito da utilização da memória como documento histórico, já que a memória se refere a fatos vivenciados ou repassados e a história remete a acontecimentos distantes. Sobre Le Goff (1994, p. 426) afirma que “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento.”

De acordo com Pollak,

Podemos portanto dizer, que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 5).

Sendo assim, a memória desempenha um papel importantíssimo no estabelecimento da identidade individual e coletiva, uma vez que reafirma e acopla elementos que contribuirão na elaboração, reafirmação e reflexão sobre a identidade.

A memória pode ser coletiva ou individual, ambas estão expostas a transformações, variações e alterações. Para os historiadores a memória coletiva é a que desperta maior interesse de estudo, por ser composta por lembranças vividas ou apropriadas pelo indivíduo, essas lembranças apropriadas se referem a fatos repassados, que compõem a memória coletiva de um grupo, uma comunidade ou uma sociedade. Esse tipo de memória revela a função social que a memória exerce na sociedade.

A história é produto de um coletivo de memórias que se cruzam e que por vezes se desencontram. Le Goff (1994, p. 477) confirma a relação estreita entre a memória e história ao mencionar que “a memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.”

A abordagem da memória coletiva iniciou seu desenvolvimento com o trabalho acerca da história oral. Como características esse tipo de memória se atém a lembranças do cotidiano, raramente faz alusão a fatos históricos evidenciados na historiografia, tem como fundamento apenas acontecimentos considerados mais relevantes e simplifica o tempo em presente e passado.

Esse exercício de memória oral é realizado costumeiramente por povos que não utilizam à escrita, como por exemplo: algumas tribos indígenas, africanas, e comunidades surdas. Em sociedades que utilizam à escrita, essa memória oral passa a ser documentada, em sua maioria, através de registros escritos, no entanto a prática se mantém através dos contos e das narrativas tecidas entre os sujeitos que compartilham experiências culturais. Sobre o registro da memória oral por intermédio da memória escrita, destacam Silva, Sirgado e Tavira (2012, p. 269) que “entre as produções, que marcam a memória estruturada e textos, destacam-se: as cartas de viajantes, os diários de meninas, as biografias de heróis (reais ou imaginários), as autobiografias e os memoriais.”

De acordo com o proposto na introdução, ao refletir sobre memória e história nesta seção, intentamos abordar a relação entre ambas. De agora em diante, buscaremos expor, mais detalhadamente, como as memórias são expressas nos relatos orais temáticos que compõe as histórias de vida docente, com tal organização pretendemos identificar as principais contribuições dessas recordações para a construção da identidade docente.

HISTÓRIA DE VIDA E IDENTIDADE DOCENTE

A história oral pode ser definida como metodologia de pesquisa, e assim como outras metodologias, seja dentro do princípio quantitativo ou do qualitativo, possui instrumentos próprios para coleta e análise de dados. Soares (2006, p. 2) chama atenção a respeito do uso recente da história oral como metodologia nas pesquisas ao afirmar que: “é interessante observar que, no contexto das pesquisas no campo das Ciências Humanas, a articulação da educação com a história oral só mais recentemente tem sido trabalhada.”

A história oral é um instrumento utilizado para coleta de dados, que possibilita ao pesquisador estabelecer certa proximidade com seu entrevistado. Porém, é preciso ter cautela para conduzir uma entrevista, conforme sinaliza Bourdieu (1996 apud SOARES, 2006, p. 4) “cabe ao pesquisador a atenção e critérios para não cair na tentação de condução da entrevista para uma narrativa que confirme as hipóteses ou objetivos da pesquisa.” Faz-se necessário, então, que o pesquisador tenha uma postura ética diante do objeto de pesquisa, para gerar informações mais próximas da realidade possível. Segundo Gauthier (1987), a ética perpassa todo o processo investigativo. Diz respeito desde a simples escolha do tema ou da amostra, ou ainda, dos instrumentos de coleta de informações. Estas opções exigem do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam. Da mesma forma, a análise das informações e a produção das conclusões exigem do pesquisador cuidado ético.

Muito fala-se da necessidade de conservar a imparcialidade no momento da elaboração das questões bem como gestos, expressões faciais ou corporais que dêem ao entrevistado qualquer sinal, que o induza a responder os questionamentos que lhe estão sendo imputados pelo pesquisador, tais posicionamentos são fundamentais para assegurar a obtenção de respostas neutras que não sofreram a influência do pesquisador. Porém, tal pensamento parece estar fundamentado primordialmente em uma concepção superficial da ciência e da pesquisa (GAMBOA, 2012).

Captar uma história de vida dentro dessa perspectiva nos remete ao que Arendt (2007) citou como os incessantes empreendimentos dos seres humanos em dominar os segredos da vida para produzi-la artificialmente.

Os diferentes modelos de investigação se fundamentam em diferentes perspectivas gnosiológicas. Cabe ao pesquisador compreender a teoria do conhecimento com a qual está trabalhando quando investiga, pois criamos uma relação cognitiva entre sujeito e objeto quando produzimos conhecimento em ciências da educação (GAMBOA, 2012). Ainda de acordo com o autor:

O pesquisador não é axiologicamente neutro; como cidadão de sua época e de uma determinada sociedade, como ser político, como homem de sua época e também sujeito da sua história, deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo, portanto não deve

poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas. (GAMBOA, 2012, p. 23).

Ao encontro dessa perspectiva estão as ideias de Bakhtin (2003) para quem as pesquisas em Ciências Humanas se encontram em oposição às demais ciências, cujo estudo está centrado no que está morto, para o autor o que é pesquisado em ciências humanas é o outro, um outro que possui um saber sobre si, logo o seu contato com o pesquisador não pode ser outra coisa, se não um dialógico. Para Bakhtin (2003, p. 399), “a interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão por que não pode vir a ser científica na acepção de índole científica nas ciências exatas.”

Não queremos nos referir que a pesquisa deva se tornar uma atividade sem critérios, mas que ela se compõe de uma lógica que articula vários fatores para adquirir sentido, que por sua vez se produz em condições histórico-sociais, que faz dessa atividade parte de um processo maior de produção do conhecimento humano.

A riqueza da utilização da história de vida na formação docente consiste no fato de possibilitar aos docentes trazerem a tona a suas memórias, reviverem momentos, para então reconhecer a sua identidade docente como fruto de suas experiências vividas relacionadas à educação ou ao processo de inserção na carreira docente, tomando assim consciência de si. Conforme nos esclarece Larrosa (2000, p. 35):

A experiência requer: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, dar-se tempo e espaço.

Nas palavras de Pollon (2009, p. 1224) “ao narrar sua história de vida, o professor poderá utilizar essa auto-reflexão para (re)planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal.” As experiências reveladas através do exercício de resgatar e relatar sua história de vida, oferta ao docente a oportunidade de revisitar suas práxis. Ou seja, rever suas práticas, e a partir dessa rememoração continuar a desenvolvê-las da mesma forma ou modificá-las, pois:

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (LARROSA, 2002, p. 26).

Tal pensamento firma raízes em uma visão de experiência no encontro com algo que se experimenta, o sujeito da experiência está, portanto, exposto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002).

Como já foi elucidado a história oral como instrumento de pesquisa tem estado recentemente em evidência, vem ganhando cada vez mais espaço no campo acadêmico, o caráter formativo desse instrumento tem sido apontado por alguns autores, como por exemplo, é possível constatar na fala de Pollon (2009, p. 1223):

[...] o sujeito ao reconstruir seu itinerário de vida realiza uma reflexão quando rememora o seu passado e a partir disso toma consciência de si, portanto, o caráter formativo do método, reside nessa tomada de consciência de suas experiências sejam elas negativas ou positivas, as quais possibilitam rever certos pontos de atuação enquanto professor.

O exercício de trazer a tona experiências acerca da vida cotidiana, vivências escolares e práticas pedagógicas desenvolvidas, revela que as lembranças que giram em torno da interação com outras pessoas são carregadas de significados, se manifestam de maneira mais marcante. É o que reforça Catani e Bueno (2000 apud POLON, 2009, p. 1224), ao dizerem que: “as recordações mais significativas são aquelas que carregam significados adquiridos em sua vida prática, na maioria das vezes, nas relações de interação com os outros.”

Outro ponto que merece destaque é que o registro escrito do relato das experiências docentes tem a possibilidade de servir como referência para práticas a serem compartilhadas por outros docentes, independente da sua fase de investimento na carreira.

Conforme destaca Polon ao dizer que:

[...] os estudos centrados em histórias de vida possibilitam o resgate de experiências e práticas pedagógicas, as quais ao serem relatadas/registradas através das autobiografias podem servir como parâmetros para outros professores. (POLON, 2009, p. 1224).

Diante das colocações feitas nesse artigo pode-se dizer que a identidade docente se constitui da união de elementos que ao revisitar as lembranças emergem, esses elementos giram em torno da prática pedagógica, da reflexão e (re)planejamento das ações futuras que serão desenvolvidas em sala de aula e no ambiente escolar enquanto docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou provocar reflexões acerca das contribuições do uso da história de vida na formação e construção da identidade docente.

Para chegar ao instrumento de coleta de dados denominado história de oral foi necessário entender primeiramente que a memória pode ser definida como a capacidade de armazenar e revisitar acontecimentos passados ou interpretados como tal, que está diretamente conectada de forma intrínseca com a história.

Foi aclarado através da contribuição de diversos autores, que a história de oral é um instrumento utilizado para coletar dados, dentro da abordagem de pesquisa qualitativa e que sua utilização como metodologia de pesquisa para coleta e análise de dados, vem ganhando espaço no mundo acadêmico, especificamente nas pesquisas da área da educação na perspectiva da formação da identidade docente. Destacamos também, que os relatos orais a respeito do cotidiano escolar realizados pelos professores têm se mostrado como uma fonte valiosa e que o exercício de rememoração das situações vivenciadas contribui efetivamente para a formação da identidade docente.

Durante exercício de recordar e relatar as histórias de vida tendo como temática as lembranças escolares, os docentes têm a possibilidade de refletir sobre suas experiências e práticas pedagógicas, avaliar as que deseja continuar a desenvolver ou as que precisam ser repensadas, construindo nesse processo de revisitação sua formação e sua identidade.

Na formação docente o exercício de rememorar práticas ou simplesmente acontecimentos que giram em torno do cotidiano escolar e do ensino, poderá provocar reflexão crítica acerca das metodologias e estratégias desenvolvidas em sala de aula. Essa reflexão contribuirá no processo de formação da identidade do professor impressa nas suas ações durante suas aulas.

De acordo com Polon (2009, p. 1230) “que a pessoa se forma mediante a compreensão de sua própria trajetória de vida, desse modo a rememoração pode contribuir com as novas interpretações no fazer docente.” Nesse sentido, o cunho formativo que as histórias de vida relacionadas à escola, exercem sobre os docentes, tem feito com

que esse instrumento conquiste espaço no meio acadêmico e sua utilização se torne cada vez mais evidente nas pesquisas relacionadas à formação e identidade docente.

REFERÊNCIAS

ARENDE, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGER, Guy. A investigação em educação modelos socioepistemológicos e inserção institucional. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 28, p. 175-192, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BUENO, Belmira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores (1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

FARIAS, Ignez Cordeiro de. Um troupiér na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). In: **Entrevistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GAUTHIER, Benoit (Org.). **Recherche sociale**. Québec, Canadá: Presses de l'Université Du Québec, 1987.

JENKINS, Richard. **Social Identity**. Londres: Routledge, 1996.

LARROSA, Jorge Bondiá. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED: Autores Associados, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LE GOFF, Jaques. **Memória. História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e análise e interpretação de dado**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Khoury, Y A. **Projeto História**, v. 10, p. 7-28, 1993.

PENNA, Rejane Silva. **Fontes orais e historigrafia: avanços e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLON, Sandra Aparecida Machado. As histórias de vida na formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; SIRGADO, Angel Pino; TAVIRA, Larissa Vasques. Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 32, n. 88, p. 263-283, set./dez. 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Ana Paula Taveira Soares. Possibilidades da história oral na pesquisa sobre saberes docentes. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2006.

CORPO: AS CONCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Carla dos Reis Rezer

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
rezer@unochapeco.edu.br

Diogo Tirelli

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
diogotirelli@unochapeco.edu.br

Financiamento: UNIEDU/Art. 170/Unochapecó

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

O presente estudo buscou conhecer e analisar as concepções de corpo de acadêmicos de Educação Física e a forma como concebem a sua futura atuação profissional a partir deste posicionamento. Utilizamos como instrumento um questionário (perguntas abertas), aplicado em 50 acadêmicos de diferentes períodos do Curso de Educação Física (licenciatura e bacharelado), de uma instituição comunitária. Realizamos a Análise Temática (MINAYO, 2008) interpretando as unidades de sentido. Concluímos que a maioria dos colaboradores apresenta uma concepção de corpo dualista e biologicista, vendo o corpo como algo fora de si, ou como um instrumento para algo. Pressupomos, assim que o processo de formação inicial ainda precisa avançar, de modo a repensar temas complexos como o corpo e sua relação com o mundo.

Palavras-chave: Corpo. Educação Física. Formação Inicial.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O professor de Educação Física vê-se, a todo tempo, envolvido com técnicas corporais e com a cultura do corpo nos mais variados ambientes, como: escolas, academias de ginástica, clubes, hotéis, universidades e demais espaços sociais. Entendemos que a universidade, no processo de formação do professor de Educação Física, é uma das instâncias mais propícias para a discussão e assimilação dos diferentes significados envolvidos na construção dos corpos, especialmente por, a princípio, constituir um dos pilares para a formação de planos de pensamento, análise e tomada de posição profissional.

Mais do que uma atuação de cunho essencialmente técnico, o professor de Educação Física é um educador, na medida em que desempenha um papel formativo e contribui, em sua prática pedagógica, para a formação de

valores socioculturais, subjetivos e políticos. Devido à natureza pedagógica de sua intervenção, é fundamental perceber em que medida os professores de Educação Física podem lidar com as diferenças corporais, no processo de formação inicial.

Esta inquietação surge a partir das experiências nos espaços acadêmicos de instituições superiores, em que o convívio com a presença de estudantes de Educação Física traz algumas características peculiares, tais como: roupas coloridas, esportivas, casuais, alegres, barulhentos, afetivos, jovens. Essas características se associam, com outras, tais como, alguns acadêmicos apresentam uma preocupação quase que exacerbada com os contornos corporais e a aparência, sendo alguns conhecedores e interessados em dietas corporais, substâncias farmacológicas para fortalecimento muscular e também emagrecimento, avaliações antropométricas, cardiorrespiratórias e de desempenho motor. Outros apresentam preocupações, pedagógicas e relacionadas a situações cotidianas da escola, mas ainda com forte apelo a esportivização (conhecimento e desempenho esportivo) e a saúde (qualidade de vida).

Percebe-se também a preocupação, de alguns dos acadêmicos, na manutenção de determinados padrões corporais, em torno de um corpo magro, esbelto e definido muscularmente. As formas corporais, que circulam discursivamente nos Cursos de Educação Física não são silenciosas, mas talvez, falantes e confessantes. Ainda a "boa forma" geralmente é associada como sinônimo de "corpo saudável". Essa é uma imagem/linguagem discursiva ambígua que também circula entre os acadêmicos, que associa de maneira direta o discurso do corpo saudável e magro, e a fácil associação de saúde e beleza. Saúde, forma física e beleza, vende-se como um ideal, atingível por meio da atividade física (COSTA; VENÂNCIO, 2004). Tornando esses enunciados (como padrões corporais) como um discurso hegemônico, sem a preocupação com as possíveis e existentes diferenças.

Entendemos ainda que os discursos de um ideal (padrão) físico, como os descritos acima, muitas vezes, se associam nos cursos de Educação Física à ideia da esportividade, do rendimento dos corpos, da visão técnico-biológica e também fragmentada do corpo. E assim, compreendemos a área de Educação Física como portadora ainda de uma herança cultural, vinculada a homogeneização dos corpos, de um corpo jovem, esportivo, saudável, enxuto, habilidoso. Percebemos que se acaba, muitas vezes, exercendo o domínio sobre o corpo do outro, a destituição do corpo do outro, baseado na padronização e universalização do outro (do diferente) – de significados socioculturais diferentes, ficando passível de ser subjugado. Parece que a Educação Física de um modo geral alimenta o processo de padronização de uma determinada "normalidade" corporal (SCHWENGBER; REZER, 2016).

Assim, o objetivo que norteou estudo foi "Conhecer e analisar as concepções de corpo de acadêmicos de Educação Física e a forma como concebem a sua futura atuação profissional a partir deste posicionamento".

Segundo Le Breton (2013, p. 30) na contemporaneidade somos constantemente "convidados a construir o corpo, conservar a forma, modelar sua aparência, ocultar o envelhecimento ou fragilidade, manter 'saúde potencial'." O ideal contemporâneo é o de um corpo enxuto, compacto, firme, jovem e musculoso, esportivo. Ser magro esbelto, não basta, a flacidez, a gordura e as imperfeições devem ser corrigidas e eliminadas, pois a "carne" (músculos) não deve mexer-se, o corpo deve ser firme, harmonioso e sem presença das marcas do tempo. Reconhecemos, que esse é um sintoma contemporâneo, não apenas dos acadêmicos de Educação Física

Procurando uma melhor compreensão conceitual sobre os corpos, buscamos elementos de cunho conceituais para apropriação desta temática, que parece ser discutida, mas, que ao mesmo tempo, apresenta facetas a ser exploradas. É possível, segundo Daolio (1992, p. 58), afirmar para fundamentar a compreensão da expressão corpos que: "Tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e por meio do corpo", afirmando que "para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas." (DAOLIO, 1992, p. 58).

Assim, o corpo compõe-se de uma multiplicidade de verdades e significados que vem a apresentar de forma ímpar porções desconhecidas, atribuindo-lhe um caráter de movimento, de certa forma, mutante, provisório e desconhecido. Pode-se compreender que “só nós temos corpo, e este está na linguagem, no mundo (não é um “dado”). É possível assim termos vários corpos, e eles se constituem para nós em conquista.” (FENSTERSEIFER, 2004, p. 293).

METODOLOGIA

A presente investigação caracterizou-se como sendo descritiva, com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa trabalha com uma natureza de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que satisfazem um espaço mais intenso das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2008). Para alcançar os objetivos deste estudo, a amostra foi intencional com solicitação de participação voluntária, procurando abranger acadêmicos de ambos os sexos e maiores de idade, cursando diferentes períodos dos Cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física, de uma instituição comunitária, situada no estado de Santa Catarina. Fizeram parte acadêmicos regularmente matriculados, integrantes do curso de Educação Física – Licenciatura e Bacharelado.

Como instrumento de coleta de dados usamos um questionário composto por questões abertas, pois segundo Gil (1999, p. 68) este é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Primeiramente solicitamos autorização à coordenação de Curso de Educação Física, para a realização da pesquisa com os acadêmicos intencionados.

Após recebida a autorização, os acadêmicos foram convidados a participar do estudo, mediante convite formal realizado pela pesquisadora, com data, hora e local marcados para o primeiro encontro. Aqueles que aceitaram o convite foram informados sobre os objetivos e instrumento de pesquisa, assim como convidados a assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido.

Posteriormente foram aplicados os questionários de forma individual, em sala especialmente organizada para este fim. Este questionário primeiramente foi validado em estudo piloto para verificar o entendimento e alinhamento das questões referentes ao objeto de estudo. Os questionários foram recolhidos após seu preenchimento. Assim, participaram da pesquisa, 50 acadêmicos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

De posse de todos os questionários respondidos partimos para a análise dos mesmos através de análise temática proposta por Minayo (2008) a qual menciona que realizar este tipo de análise consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, em que a presença ou frequência signifiquem algo para o objeto de estudo. Assim com base nos questionários realizados, este tipo de análise pode contemplar a descoberta dos vários núcleos de sentidos imbricados nestes dados, em prol do alcance do objetivo deste estudo.

A análise temática compôs-se por três etapas:

- a) Pré-análise – decomposta nas seguintes tarefas – leitura flutuante do conjunto de comunicações, que requer do pesquisador contato direto e intenso com o material de campo, deixando-se impregnar pelo conteúdo; Constituição do corpus diz respeito ao universo estudado na sua totalidade, respondendo a algumas normas de validade qualitativa(exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência); formulação e reformulação de hipóteses e objetivos que consiste na retomada da fase exploratória. A fase pré-analítica buscou determinar a unidade de registro, os recortes, a forma de

categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientaram o restante da análise;

- b) Exploração do material – consistiu na operação classificatória com o objetivo de alcançar o núcleo de compreensão do texto, assim o pesquisador buscou encontrar categorias significativas das quais o conteúdo de uma fala/escrita foi organizado;
- c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – Os resultados brutos foram submetidos de forma a colocar em evidência as informações, para então propor inferências e interpretações, inter-relacionadas com o aporte teórico já utilizado ou também dar margem para outras dimensões teóricas e interpretativas, advindas da leitura do material.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa apresentamos os resultados obtidos a partir dos questionários respondidos pelos 50 acadêmicos do Curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), colaboradores (C1, C2, C3, C4...C50) deste estudo, lembrando que fizeram parte acadêmicos de diferentes fases do curso, porém com uma participação mais efetiva dos frequentadores do 1º, 2º e 3º períodos.

Ao evidenciarmos o conceito/concepção de Corpo os quais os colaboradores expuseram, na sua grande maioria (30 sujeitos), vimos uma prevalência com relação a expressão biológica, elencada com relação direta à saúde e ao padrão estético, na busca do corpo perfeito e bem-estar. Surgiram assim, respostas como:

[...] penso o corpo como o físico; a composição biológica e genética que cada um tem. (C8).
 Nosso corpo é tudo, nossa saúde física e mental, depende de nós mesmos. (C2).
 O corpo é a nossa casa, que devemos cuidar, para melhor vivermos. (C25).
 Que o corpo é a base de todo o movimento humano, podemos dizer que nosso corpo é uma máquina. (C41).
 Corpo estética, corpo que a mídia diz ser perfeito, que a mídia induz(padão), sonho de consumo. (C38). (informações verbais).

Nesta condição, podemos inferir quanto a concepção de Corpo que os colaboradores do estudo apresentam, um caráter reducionista na representação, com uma visão dicotômica (físico e mental), assim como se o corpo fosse um objeto dissociado do homem, com possibilidade de ser modificado e desmembrado.

Entendemos que as formas corporais, que perpassam pelo Curso de Educação Física estão imbricadas de significados, pois não são silenciosas, mas falantes e confessantes. Percebe-se ainda a ideia de “boa forma” que geralmente está associada como sinônimo de “corpo saudável”. Em que essa imagem/linguagem discursiva ambígua, que associa diretamente o discurso do corpo saudável e magro, com o de saúde e beleza. Assim, saúde, forma física e beleza, tornam-se artigos vendidos como um ideal, atingível por meio da atividade física, que também circula entre os acadêmicos (COSTA; VENÂNCIO, 2004). Desta forma esses enunciados (como padrões corporais) vão tornando-se discursos prontos e relativizados como um discurso hegemônico, sem a preocupação com as possíveis e existentes diferenças.

Vale lembrar que muitas vezes se vivencia situações de discriminação, preconceito e violência dirigidas àquele/as que não se aproximam das representações idealizadas de determinadas corporalidades (SCHWENGBER; REZER, 2016). Assim, entendemos que ao não problematizar a construção de representações discursivas hegemônicas sobre os corpos, a Educação Física contribui para que estas sejam cada vez mais naturalizadas. E dessa maneira,

de acordo com Larrosa (2002), vamos sendo induzidos a nos julgarmos e convidados a uma certa administração, governo e transformação de nossos corpos em relação a essas narrativas centrais.

Ao serem questionados quanto a existência de um corpo ideal, a maioria dos colaboradores (37) responderam que não existe corpo ideal, o ideal seria aquele no qual a pessoa se sente bem e apta a realizar suas tarefas sem dificuldade. As respostas nos remetem a visão do bem-estar e também de saúde quanto ao seu corpo, como podemos ver em algumas delas:

A princípio não. Existe corpo com o qual cada um se sente bem, contanto que seja saudável, não precisa ter forma ou estar dentro dos padrões impostos pela sociedade atual. (C23).

Corpo ideal é aquele com que você se sente bem, vai da percepção da própria pessoa. (C15).

É aquele que te deixa feliz e que seja um corpo saudável. (C19) (informação verbal).

Segundo Le Breton (2013, p. 30) na contemporaneidade somos constantemente “convidados a construir o corpo, conservar a forma, modelar sua aparência, ocultar o envelhecimento ou fragilidade, manter ‘saúde potencial’.” O ideal contemporâneo é o de um corpo enxuto, compacto, firme, jovem e musculoso, esportivo. Ser magro esbelto, não basta, a flacidez, a gordura e as imperfeições devem ser corrigidas e eliminadas, pois a “carne” (músculos) não deve mexer-se, o corpo deve ser firme, harmonioso e sem presença das marcas do tempo. Reconhecemos, que esse é um sintoma contemporâneo, não apenas dos acadêmicos de Educação Física.

A existência de um imaginário de corpo esbelto, livre de gordura é imediatamente associado à “boa saúde” concorrendo para que se esqueça de outros fatores relacionados a ela. Assim, o profissional de educação física inserido na área da saúde, tem participado sistematicamente de programas de promoção da saúde, assumindo um papel de prevenção de diferentes doenças e, muitas vezes, visto como exemplo ou modelo para seus alunos.

Surge então, um ideal de que corpos perfeitos, belos, sem gordura, necessariamente significam saúde e que conseqüentemente, os profissionais da educação física são responsáveis por conceber esse estereótipo nos corpos dos alunos e também em seus próprios corpos.

Compreender questões referentes ao corpo parece bastante complexo, pois quando menos se espera, ele acaba escapando a uma possibilidade de enquadramento, “[...] vivê-lo é afirmar sua potência e descobrir sua precariedade, perceber os prazeres que o seduz, a dor que o destrói, revela toda a sua infinidade. A experiência do corpo é, portanto, plural, possível e inevitável.” (NOVAES, 2012, p. 9).

Buscamos também junto aos colaboradores a relação que os mesmos percebiam entre corpo e a área da Educação Física, em que os mesmos se manifestaram de que esta relação está nos movimentos e na maneira correta de realizá-los, independentemente dos contextos de atuação e também nos movimentos do dia a dia. Algumas respostas ilustram bem esta posição:

Possui total relação, pois é através da prática da atividade física que utilizamos o corpo. (C5).

O corpo é o instrumento utilizado nesta área, existe uma certa importância, um cuidado com o corpo e o conhecimento dele. (C47).

Nosso corpo é a principal ferramenta de trabalho. (C19).

Tem toda a relação, pois a educação física trabalha com o corpo humano. (C28) (informação verbal).

Mas neste mesmo questionamento, tivemos algumas respostas um pouco mais consistentes, pensando nesta relação “corpo e Educação Física”, com uma amplitude e redimensionamento da concepção hegemônica.

O corpo é o objeto principal de estudo da Educação Física, sempre estudando e buscando maneiras de expressar e melhorar os movimentos, básicos, trazer formas novas de conhecimento para as demais pessoas. (C36)

O corpo é uma forma de linguagem, pois nosso corpo é baseado em movimentos, trabalhos com o corpo e para ele. (C30) (informações verbais).

Pensar na intervenção da educação física no corpo e no movimento humano é possível então, através da compreensão, análise e produção do conhecimento de diferentes processos que podem se inter-relacionar, tanto pela materialidade biológica quanto pelas diversas dimensões apresentadas pelo corpo e expressas nas suas relações, assim qualquer iniciativa educacional sobre construção da corporalidade sustenta-se sempre na intencionalidade da formação humana (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008).

A concepção de Daolio (2013) caminha na direção de que o corpo é uma construção cultural, e que se difere levando em consideração o conjunto de significados que a sociedade escreve no corpo de seus membros e, portanto o controle deste corpo se dá pela cultura.

Ao questionarmos nossos colaboradores sobre o que são corpos diferentes, obtivemos um conjunto de respostas transparecendo superficialidade e desconhecimentos da dimensão conceitual do significado de diferenças. Assim, para a maioria dos colaboradores (29) corpos diferentes são definidos basicamente pela estética e aparência física – magro, alto, baixo, musculoso, fraco etc.

São corpos com características diferentes, por exemplo tamanho, peso. (C7).
Corpos diferentes são os que tem mais preparo físico ou os que tem mais massa, ou menos; conforme o peso, a altura de cada pessoa, se diferencia um corpo do outro, baixo, alto, magro, gordo. (C22) (informações verbais).

Compreendendo a questão dos corpos e das diferenças numa concepção mais ampliada, percebemos algumas colocações como:

Todos somos diferentes, de uma maneira ou outra, sendo fisicamente, na maneira de agir e pensar. (C5).
Corpos diferentes é o que cada um possui, a sua maneira, desde sua forma de sentir-se bem e aceitar-se, quanto ao fato de estar sendo aceito pelo outro diferente de si. (C23) (informações verbais).

Entendemos ainda que os discursos de um ideal (padrão) físico, como os descritos acima, muitas vezes, se associam nos cursos de Educação Física à ideia da esportividade, do rendimento dos corpos, da visão técnico-biológica e também fragmentada do corpo. E assim, compreendemos a área de Educação Física como portadora ainda de uma herança cultural, vinculada a homogeneização dos corpos, de um corpo jovem, esportivo, saudável, enxuto, habilidoso.

Percebemos que se acaba, muitas vezes, exercendo o domínio sobre o corpo do outro, a destituição do corpo do outro, baseado na padronização e universalização do outro (do diferente) – de significados socioculturais diferentes, ficando passível de ser subjugado. Parece que a Educação Física de um modo geral alimenta o processo de padronização de uma determinada “normalidade” corporal (SCHWENGBER; REZER, 2016).

Daolio (2013) aponta para a necessidade de compreender os símbolos culturais que estão representados nos corpos. O autor afirma que não existe corpo melhor ou pior, há sim a existência de corpos que se expressam diferentemente, de acordo com o contexto do qual faz parte.

A concepção de corpo apresentada por Foucault (1985) está relacionada à formação cultural, histórica e aos valores educativos. O corpo vincula-se ao nível de formação cultural-social e a dimensão individual (subjativa), em que cada um necessita cuidar de si mesmo, percebendo que “[...] o cuidado de si é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar nós próprios como objeto de nossa aplicação.” (FOUCAULT, 1985, p. 53).

Deste modo, buscar saúde não é somente então buscar um corpo que estampe beleza, perfeição, é buscar um bem-estar para além da aparência, do biológico, de um corpo perfeito imposto pela mídia e pela sociedade.

A constituição do sujeito perpassa as vivências do corpo, isto é, o corpo é constituído pelas experiências que cada um desenvolve de si próprio. O sujeito implicando na sua constituição corporal (BOLSONI, 2012), pois os corpos se alteram devido a faixa etária, ao estilo de vida, pelas imposições sociais e suas mudanças, através de exigências da moda, por intervenções médicas, evoluções e soluções tecnológicas. Ocorrendo assim, o que Louro (2007, p.62) destaca como sendo um investimento contínuo que é realizado sobre os corpos que passam a se tornar códigos identitários, tornando os corpos “fenômenos de opções e escolhas”.

A partir de então, pode-se afirmar que “para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas.” (DAOLIO, 2013, p. 58).

Assim como afirma Lins (2015, p. 11) “O corpo é uma espécie de escrita viva no qual as forças imprimem “vibrações”, ressonâncias e cavam “caminhos”. O sentido nele se desdobra e nele se perde como um labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos.”

E nesta perspectiva procura-se normalizar comportamentos e padrões, dentro de uma sociedade cada vez mais diversificada e diferenciada. Um apelo ao consumo de novas práticas corporais cada vez mais descoladas e desconectadas de significação na contextualização do mundo que nos cerca, mas que rendem ao mercado novos segmentos de capital e, que prometem de certa forma “lugar garantido no céu” dos padrões almejados pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos podemos concluir que a concepção de corpo ainda presente na maioria dos acadêmicos que participaram do estudo, trata-se de uma concepção dualista e biologicista, vendo o corpo como algo fora de si, ou como um instrumento para algo.

Atrelados a isso, consideramos que durante a formação inicial seria o momento para repensar temas complexos como o corpo e sua relação com o mundo, de romper com modelos educacionais tradicionalmente enraizados em uma visão de mundo que priorizou a racionalidade em oposição ao corpo, sufocando a subjetividade e as potencialidades críticas dos sujeitos. Para alterar essa realidade faz-se necessário contrapor os valores já estabelecidos, o que não se trata de tarefa fácil, pois demanda riscos e embates, que nem sempre estamos preparados e dispostos a enfrentar.

A partir do exposto até aqui, entendemos o quanto é importante que os acadêmicos e profissionais de Educação Física, precisam atentar em assumir sua profissão com responsabilidade, enfrentando os desafios estampados pela mídia no sugestionamento de resultados milagrosos e maravilhosos nos corpos. Pois nos olhares de muitos dos alunos e de quem contrata os profissionais, há a referência do corpo estereotipado pela sociedade, sem se lembrar que muitas vezes esse estereótipo não se apresenta saudável e possível de ser alcançado.

Os corpos e suas complexidades, suas incontáveis concepções e possibilidades de manifestar-se, possui sua centralidade com foco em diferentes ciências e áreas do conhecimento. E ao conceituá-lo demonstram também sua incompletude e multiplicidade, evidenciada em determinados contextos. A medida que exploramos e rompemos as barreiras frente aos corpos, mais percebemos o quanto eles se tornam infinitos, pois eles não podem mais ser concebidos como unidades, mas sim como elos entre os diferentes outros corpos.

REFERÊNCIAS

- BOLSONI, B. V. **Cuidado de si e a consciência corporal**: aportes foucaultianos para uma Educação Física escolar não mecanicista. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Passo Fundo, 2012.
- COSTA, Elaine Melo de Brito; VENÂNCIO, Silvana. Atividade Física e Saúde: discursos que controlam o corpo. **Rev. Pensar a Prática**, UFG, v. 7, n. 1, p. 59-74, mar. 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/view/66/65>>. Acesso em: 02 mar. 2016.
- DAOLIO, Josimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 2013.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Corpo e linguagem. In: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L. **Corpos e Subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Unicamp, n. 19, Jan./Abr. 2002.
- LE BRETON, David. **Adeus ao corpo – Antropologia e Sociedade**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- LINS, Daniel. Prefácio. In: LE BRETON, D. **Adeus ao corpo – Antropologia e Sociedade**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- NOVAES, Varlei de Souza. A experiência do corpo: considerações sobre a normalidade. **Revista Trajetória Multi-cursos – FACOS / CNEC**, Osório, ano 3, v. 5, n. 6, jul. 2012.
- OLIVEIRA, M. A. et al. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 303-318, set./dez. 2008.
- SCHWENGBER, Maria Simone Vione; REZER, Carla dos Reis. **O corpo ideal**: o que circula nos discursos do campo da Educação Física. 2016. (No prelo).

CRENÇAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Leticia Ribeiro Lyra

Universidade Federal da Fronteira Sul
leticia.lyra@uffs.edu.br

Financiamento: CAPES

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Este artigo tem como objetivo mapear o que tem sido produzido cientificamente sobre crenças educacionais na formação de professores de Ciências e Matemática. O método empregado consistiu na pesquisa de teses/dissertações, artigos publicados em revistas científicas, em eventos da área de Educação e Ensino de Ciências utilizando como descritores *crenças* ou *crenças educacionais*. Foram selecionadas duas dissertações, seis artigos e treze trabalhos nos eventos. Do material analisado constatamos que as pesquisas tratam, preferencialmente, sobre crenças de licenciandos, dos professores da educação básica e sobre o papel das crenças na formação inicial. Por outro lado, há um silenciamento sobre crenças de professores formadores dos cursos de Licenciatura da área investigada na literatura nacional.

Palavras-chave: Literatura científica. Crenças. Ciências. Matemática. Licenciatura.

INTRODUÇÃO

As crenças são os melhores indicadores quanto às decisões que indivíduos tomam ao longo da vida (PAJARES, 1992). Considerando-se que essas são uma das formas de pensamento humano, acreditamos que professor atua de acordo com elas sem ter, muitas vezes, suficiente reflexão da influência dessas sobre sua prática (PAJARES, 1992). Nesse sentido, por terem influência nas ações dos professores, elas têm recebido uma grande atenção por parte dos investigadores educacionais sendo amplamente discutida na literatura, nacional e internacional.

As crenças têm diferentes origens: pela experiência própria, observação de alguém, indiretamente (leitura, palestras, documentos oficiais, material didático, etc.), pela interação com autoridades (professores, pesquisadores, etc), entre outras formas. Destacamos também que, segundo Soares e Bejarano (2008) as crenças têm um expressivo poder na formação identitária do professor e mesmo que sejam discutidas teorias educacionais na formação inicial, os docentes somente levam em conta aqueles saberes que se alinham com suas crenças.

Uma parte do sistema de crenças das pessoas é composta pelas crenças educacionais (PAJARES, 1992). Definimos que as crenças educacionais são elaborações internas, portanto individuais, sobre como os professores concebem os processos de ensinar e aprender, o conhecimento didático-pedagógico, convicções sobre o seu papel de professor, a motivação do aluno, inteligência, avaliação, rendimento escolar, a função da escola, o processo de desenvolvimento do estudante, sua profissão, a família do aluno, o sistema escolar, a gestão da escola, o seu sentimento de autoeficácia profissional e pessoal, currículo, a disciplina ou os conteúdos específicos e a natureza do conhecimento de caráter epistemológico. Portanto, condicionam o processo de decisão didático-pedagógica dos professores, influenciando antes, durante e após sua atuação docente (MOREIRA; MONTEIRO, 2010; RAMÍREZ, 2005).

Dentre as crenças educacionais temos as de natureza epistemológica e didático-pedagógica. As crenças epistemológicas são as crenças sobre a natureza e aprendizagem do conhecimento científico (SCHOMMER-AIKINS; DUELL, 2013). São individuais, portanto subjetivas, construídas ao longo da vida. As crenças didático-pedagógica referem-se às crenças sobre o ensino e aprendizagem. São manifestadas em sala de aula pelo modelo de ensino que o professor adota e como esse entende como o aluno aprende Ciências.

Considerando o exposto, escolhemos mapear o que tem sido produzido cientificamente sobre crenças educacionais na formação de professores de Ciências e Matemática em teses/dissertações, de periódicos e eventos da área de Educação e Ensino de Ciências e Matemática.

Para tal, realizamos um estudo de natureza bibliográfica do tipo 'estado do conhecimento' ou 'estado da arte'. Justifica-se a escolha por este tipo de pesquisa porque nesse pode-se "mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento" (FERREIRA, 2002, p. 2). Também, justifica-se esse tipo de pesquisa pois, não identificamos artigos que tratam do 'estado da arte' sobre 'crenças', nem no material pesquisado, nem em outras fontes, além das referenciadas no momento.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada organiza-se em duas etapas. A etapa I consistiu na busca e seleção da literatura científica sobre o tema em tela em periódicos de revistas científicas da área de Ciências avaliadas como *Qualis A e B*,¹ do VI ao XI *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) (2007-2017)*, da 34ª a 38ª *Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2011-2017)* e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), no período de 2007-2017.

A escolha pelos periódicos, eventos e produções acadêmicas deve-se a esses serem importantes para disseminar estudos sobre as crenças educacionais na formação docente em Ciências e Matemática entre os pesquisadores e leigos instruídos ou não, que atuem na área de Educação em Ciências.

Para Fleck (2010), a comunidade científica difunde seu conhecimento de duas maneiras: por meio do círculo esotérico e círculo exotérico. A categoria círculo esotérico caracteriza-se por um grupo fechado composto por especialistas que pesquisam um campo de estudo e detêm as informações mais recentes acerca de um determinado conhecimento de um coletivo de pensamento; e, o círculo exotérico são os leigos, instruídos ou não, caracterizando-

¹ Revistas CAPES. **Tabela de classificação de periódicos QUALIS/CAPES:** Educação. Quadriênio 2013-2016. Brasília, DF. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

se por serem um grupo mais amplo. Os leigos instruídos são, em nosso caso, os professores e os não instruídos, os licenciandos.

Para a seleção de artigos de periódicos utilizamos como descritor *crenças* no título e/ou no resumo, nas palavras-chave, nos últimos 5 anos (2012-2017). Essa pesquisa foi realizada no período compreendido entre janeiro de 2017 a dezembro de 2017. Todos os artigos identificados foram lidos e depois, selecionados aqueles que correspondessem à nossa investigação. O mesmo procedimento foi realizado para obtermos trabalhos completos e/ou pôsteres dos *Anais* dos eventos. Enquanto na BDTD/IBCT, foi selecionado o descritor “*crenças educacionais*” para refinar a busca, uma vez que foi identificado um número expressivo de teses/dissertações com os descritores *crenças* e “*crenças*”.

A etapa II caracterizou-se pela leitura atenta do material selecionado visando analisar o que as produções científicas ‘dizem’ sobre crenças e/ou crenças educacionais relacionadas à formação de professores de Ciências e Matemática.

O QUE OS DOCUMENTOS DIZEM?

Quanto aos periódicos científicos observamos que há significativa produção científica (94 artigos) sobre *crenças*, porém, somente foram selecionados seis artigos que tratavam da temática na área de Ciências e Matemática, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Relação entre revistas científicas avaliadas com *Qualis* A e B e artigos que tratam sobre *crenças*

Revista	Qualis	Identificados	Selecionados
Bolema		55	0
Ciência e Educação (Bauru) (C&E)		0	0
Educação e Realidade		2	0
Educação em Revista		0	0
Educação e Sociedade	A1	0	0
Enseñanza de las Ciencias1		3	2
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (UFMG)		0	0
Perspectiva	A2	2	0
Educação Matemática e Pesquisa		2	1
Experiências em Ensino de Ciências (EENCI)		0	0
Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF)		0	0
Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias(REIEC)	B1	2	1
Zetetiké		10	0
Alexandria		2	1
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT)	B2	14	1
Revemat	B4	2	0
Total		94	6

Fonte: os autores.

Dos artigos selecionados, um relata sobre as crenças de professores da educação básica (CUSTÓDIO; CLEMENTE, FERREIRA, 2012), dois sobre professores formadores de Ciências (BRICEÑO; BENARROCH; MARÍN, 2013; BRICEÑO; BENARROCH, 2012), dois sobre cursos de formação inicial (TEIXEIRA; CYRINO,

2014 e 2015) e um voltado para licenciandos (PASSOS; DEL PINO, 2015). Consideramos que os materiais publicados sobre a temática em tela ainda são muito reduzidos considerando a vasta publicação sobre crenças.

Os principais aspectos que destacamos nos textos sobre os professores da educação básica é a pesquisa de Custódio, Clement e Ferreira (2012) com professores de Física da Educação básica em que constataram que os docentes têm a crença que as habilidades cognitivas (dificuldade de raciocínio lógico-matemático e de interpretação de textos/enunciados) são o domínio principal para o bom desempenho na resolução de problemas.

Nos textos sobre professores formadores destacamos o artigo de Briceño e Benarroch (2012), que concluíram que são mais abundantes as concepções empiristas em relação às construtivistas sobre a Ciência, há a prevalência das concepções reducionistas sobre o ensino e um relativo desconhecimento do processo de aprendizagem entre os docentes. Em outro artigo, Briceño, Benarroch e Marín (2013) identificaram que concepções e crenças dos professores formadores colombianos estão bem distantes das concepções mais avançadas atualmente. Observaram que a visão de Ciência é mais avançada e distante da visão de ensino-aprendizagem, sendo essa muito reducionista.

Sobre os cursos de formação inicial destacamos o artigo de Teixeira e Cyrino (2014) em que apontam que a observação significativa pode subsidiar os licenciandos em sua atuação futura quanto às crenças sobre ensino, necessidade de planejamento das aulas, tipo de professor que quer ou não ser, etc. Esses mesmos autores (TEIXEIRA; CYRINO, 2015) destacam que o estágio de regência possibilita o desenvolvimento profissional dos futuros professores quanto: à visão de uma boa aula, à crença sobre si mesmo como professor, à crença sobre ensino e aprendizagem, à conscientização a respeito de situações imprevistas e à incorporação de atitudes que interferem no âmbito da aprendizagem. Sinalizaram que esses aspectos devam ser levados em conta pelos professores de Estágio supervisionado considerando a importância desses no desenvolvimento profissional dos professores.

Sobre os licenciandos, temos o artigo de Passos e Del Pino (2015) que observaram uma licencianda em estágio do curso noturno de Licenciatura em Química da UFRGS. Concluíram que essa apresentava concepção absolutista e reducionista quanto ao processo de ensino e aprendizagem, provavelmente, reforçada pelo processo formativo anterior ao estágio, e que os dois períodos de estágio não foram suficientes para romper com essa concepção. Entenderam que essa concepção se tornou um obstáculo para a licencianda modificar seus modelos didáticos.

Enfim, em todos os artigos podemos analisar que apontam a importância das crenças na formação docente da área de Ciências e Matemática.

A Tabela 2 refere-se das publicações selecionadas do VI ao XI ENPEC. Foram identificados dez trabalhos completos e dois pôsteres do ENPEC.

Tabela 2 – Relação entre as Atas do ENPEC que tratam sobre “crenças”

ENPEC	Ano	Identificados	Selecionados
VI	2007	2	2
VII	2009	6	4
VIII	2011	4	4
IX	2013	3	2
X	2015	2	1
XI	2017	0	0
Total		20	13

Fonte: os autores.

Vemos que nesse evento científico da área de ensino em Ciências seis artigos discutem sobre crenças de professores da educação básica (BARROS; COSTA; LABURU, 2007; FERREIRA et al., 2009; JUNIOR, 2009; ROCHA;

RICARDO, 2011; NOVAIS; SIQUEIRA; MARCONDES, 2011; MERINO et al., 2011), seis sobre licenciandos (OLIVEIRA; NASCIMENTO; REZENDE, 2009; MORAES; SANTOS, 2009; MARQUES FILHO et al., 2011; GRAEF; DEL PINO, 2013; COLAGRANDE; RANGEL; LEITE, 2013; NETO; SCARINCI; PIRES, 2015) e um discute sobre cursos de formação de professores (SESSA; ARAGÃO, 2007) .

Observamos que o número de trabalhos selecionados nesse evento, que é muito importante na área de Ensino de Ciências, foi representativo. Se analisarmos a maioria aponta para discussão da formação inicial. Porém, nenhum discute sobre a influência das crenças de professores formadores sobre a formação inicial e não tratam das crenças na formação continuada.

Dos trabalhos que discutem sobre crenças de professores da educação básica destacamos os trabalhos de Barros, Costa e Laburu (2007) que trata de crenças motivacionais de professores de física do ensino médio e sua relação com o saber profissional. Identificaram que os aspectos mais motivadores estão na relação com o eu (identidade profissional) e menos motivadores na relação com o mundo (contexto de trabalho) e com aspectos da identidade profissional.

Ferreira et al. (2009) destacam que na pesquisa que realizaram com professores universitários esses não identificaram melhoras no desempenho dos alunos com resolução de problemas, destacando os aspectos cognitivos como mais determinantes para um bom desempenho nessa atividade. Os aspectos pessoais quase não foram sinalizados pelos professores e houve um silenciamento quanto aos aspectos externos, tais como prática docente e forma como a atividade é proposta. Os alunos avaliam que o sucesso/fracasso na resolução de problemas estão relacionados a aspectos afetivos. Os autores destacam a importância de os professores levarem esses aspectos em conta, maximizando as emoções positivas.

Junior (2009) observou em sua pesquisa com dez professores recém-formados (1º ano de atuação) que os conflitos vivenciados por eles têm diferentes origens, mas a maioria desses se deve a crenças dos professores em conflito com o currículo oficial, com a burocracia e com a passagem do aluno para professor.

Rocha e Ricardo (2011) apresentaram uma pesquisa que realizaram com 78 professores de Física para validar um questionário de crenças de autoeficácia a respeito do trabalho com Física Moderna e Contemporânea. Concluíram que o questionário é válido para essa aferição das crenças de autoeficácia geral de ensino e autoeficácia pessoal, porém, recomendaram a associação de outros instrumentos tais como entrevista, observação, etc., para compreender o papel das crenças de autoeficácia no comportamento humano.

Novais, Siqueira e Marcondes (2011) pesquisaram seis professores de Química da rede pública estadual do estado de São Paulo com objetivo de identificar os modelos didáticos (alternativo, tradicional, tecnicista e espontaneísta) desses. Segundo os autores, "os modelos didáticos teóricos podem configurar um importante referencial para o entendimento dos processos envolvidos na apropriação e desenvolvimento de crenças de professores." (NOVAIS; SIQUEIRA; MARCONDES, 2011, p. 11). Os resultados apontaram que os professores apresentam modelos didáticos particulares. Sugeriram que o estudo dos modelos didáticos é um terreno fecundo de pesquisa pois auxilia no entendimento dos processos envolvidos na apropriação e desenvolvimento de crenças dos professores.

O painel apresentado por Merino et al (2011) apresentou parte de uma pesquisa em andamento com 61 professoras de educação infantil da região de Valparaíso (Chile) com objetivo de identificar e caracterizar crenças de Ciências, Ensino e aprendizagem e sua influência na implementação de um programa governamental.

Quanto aos trabalhos sobre os licenciandos destacamos Oliveira, Rezende e Nascimento (2009) que analisaram as crenças epistemológicas no discurso três estudantes (Física, Educação Física e Letras) de duas universidades públicas federais brasileiras. Concluíram que os estudantes apresentam crenças diferentes entre a Ciências da Natureza e Humanas. Esses acreditam que o esforço e capacidade individual são determinantes para o bom

desempenho, apresentado uma visão atomista. Vêm as disciplinas de Educação como aplicada para “aprender melhor a ensinar”. Trazem uma visão tradicional de Ciência como acúmulo de conhecimentos e uma imagem do professor como detentor do saber. As autoras sugerem que os cursos devem propor estratégias que ajudem os estudantes a elaborar suas ideias pedagógicas, epistemológicas e aumentem a integração entre Ciências Humanas e Naturais, para que os estudantes possam desenvolver habilidades para atuarem nos problemas sociocientíficos atuais.

Moraes e Santos (2009) desenvolveram uma pesquisa com licenciandos de um curso de Ciências Biológicas que iniciavam o estágio de docência e concluíram que os alunos apresentam uma visão realista traduzida numa postura centrada na figura do professor. As autoras sugerem que as crenças dos estudantes devem ser confrontadas e provocadas críticas a essas ao longo da formação para que possam ser revistas pelos licenciandos.

O painel apresentado por Marques Filho et al. (2011) retratou os resultados obtidos com uma licencianda a partir de uma pesquisa desenvolvida em uma disciplina de Prática de Ensino de Física com onze professores em formação do Instituto de Física da USP/Campus São Carlos. Os resultados apontam que a deficiência de experiência positiva e estado fisiológico alterado se mostrou fonte de alteração nas crenças de autoeficácia da licencianda ao longo do processo de inovação curricular.

Graef e Del Pino (2013) realizou pesquisa com nove licenciandos do curso de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 2009. Os autores identificaram que os licenciandos apresentavam crenças simplistas sobre o processo de ensino-aprendizagem em que o papel do aluno é absorver o conhecimento e, para ensinar, é necessário somente o conhecimento disciplinar. Destacaram vários fatores que dificultaram o avanço do desenvolvimento profissional dos licenciandos, tais como: maioria não optou pela licenciatura e já atua em outras áreas técnicas; pequeno contato com ambiente escolar e professores de Química da educação básica; os estágios, mesmo com alta carga horária, se concentram nas duas fases finais do curso, o que pode dificultar a relação dos estudantes com processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

Colagrande, Rangel e Leite (2013) realizaram pesquisa com 139 licenciandos do curso de Ciências de uma universidade federal com objetivo de traçar um diagnóstico das crenças sobre Natureza da Ciência (NdC) e Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Os resultados apontaram para crenças ingênuas, de senso comum sobre a NdC e crenças melhores identificadas em relação à CTSA, porém, um grupo ainda apresentava crenças ingênuas nesses aspectos. Os autores sugeriram que sejam feitas reflexões sobre NdC e CTSA nos cursos de professores.

Neto, Scarinci e Pires (2015) tratam de uma pesquisa com um licenciando do 2º período de Física que apresentava crenças firmes sobre ensino transmissivo e propedêutico. Investigaram três dimensões: objetivo de ensino, em que, inicialmente, o futuro professor entende que deva ser preparar o aluno para o vestibular e ao final da vivência no PIBID passa a entender o ensino focado no cotidiano do aluno; papel do professor: inicialmente, entende como transmissor do conhecimento e, depois, vislumbra a hipótese de ensino que desperte a curiosidade, voltando-se para uma perspectiva construtivista; origem da dificuldade dos alunos: nesse item o licenciando não apresentou mudanças nas crenças, entende que uma boa didática resolveria a dificuldade de aprendizagem. Em linhas gerais, observaram que a vivência no PIBID permitiu aos estudantes questionar suas crenças.

Sobre os cursos de formação de professores tem o trabalho de Sessa e Aragão (2007) que destacam que os professores pesquisadores entrevistados apontam que a visão de Ensino de Ciências deve evidenciar conteúdos historicamente contextualizados, provisórios e sujeitos à contestação.

Na pesquisa dos trabalhos da ANPEd identificamos somente um material (pôster), na 35ª Reunião que trata da formação inicial de professores (DAUANNY, 2012). A pesquisadora analisou a contribuição do estágio na formação de licenciandos de Matemática, onde acompanhou as atividades da disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática. Concluiu que o estágio permite aos licenciandos terem consciência sobre a própria prática e reverem

suas crenças e valores. Porém, destacamos que a autora não discute sobre as crenças do professor formador, professor que orienta o estágio, no caso dessa pesquisa, que poderia ser de grande contribuição na mudança de crenças dos licenciandos quanto ao ensino/aprendizagem da Ciência.

Na BDTD/IBCT temos três trabalhos identificados e selecionadas duas dissertações, Moraes (2010) e Marques Filho (2011).

Na pesquisa de Moraes (2010) com três estudantes na disciplina de Estágio I de um curso de Ciências Biológicas de uma universidade federal com objetivo de compreender de que maneira o processo instaurado em ambiente de supervisão planejado numa perspectiva Ecológica é capaz de confrontar crenças de futuros professores sobre a prática docente. A autora destacou que deveria ter mais tempo para estágio no qual os estudantes pudessem fazer reflexões individuais e discutir conjuntamente com os pares suas vivências na docência, o que traria benefícios para a formação desses.

O objetivo da pesquisa de Marques Filho (2011) era identificar e analisar as crenças dos futuros professores de Física num contexto de inovação curricular: a inserção de Física Moderna e Contemporânea (FMC) no ensino médio. O autor destacou que conhecer as crenças pode auxiliar na intervenção sobre as crenças dos futuros professores sobre a inserção de FMC no ensino médio.

Concluimos, que ambas dissertações tratam de curso de formação inicial de professores, destacando o papel do currículo na formação dos licenciandos, porém, nenhum aborda o papel dos formadores desses futuros professores.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Considerando o exposto, analisamos que prevalecem pesquisas sobre as crenças dos licenciandos e o papel da formação inicial na construção ou reelaboração das crenças dos futuros professores. Isso nos remete que a comunidade científica esteja preocupada com a formação inicial, porém, voltam seu olhar, quase que exclusivamente, para os licenciandos.

Também vemos que apontam as crenças dos professores que atuam na educação básica, mas, não trazem nenhum estudo sobre formação continuada considerando que as crenças identificadas poderiam ser repensadas nesses cursos.

Quanto à ANPED, questionamos o quase silenciamento da temática, considerando a relevância do evento para a formação continuada dos professores da educação básica e superior. Por outro lado, no ENPEC vemos que o tema tem sido tratado, o que parece demonstrar que a área de Ensino de Ciências tem tratado sobre as crenças educacionais dos professores de educação básica e em formação. Porém, não tratam dos professores formadores dos cursos de Licenciatura.

Por fim, destacamos o silenciamento sobre as crenças dos professores formadores na produção nacional. Consideramos muito preocupante que as crenças do professor formador tenham uma significativa importância na formação dos futuros professores de Ciências e Matemática, quanto ao que é Ciência e como se ensina e aprende essa.

Enfim, avaliamos a pouca produção acadêmica sobre o tema em tela (duas dissertações e seis artigos) é muito preocupante, considerando a importância das crenças educacionais na formação docente (inicial e continuada) de professores de Ciências e Matemática. Questionamos esse aspecto, uma vez que é, especialmente, no espaço acadêmico das Pós-graduações que deveriam se aprofundar estudos sobre o papel das crenças educacionais na

formação de professores. O mesmo vale para os artigos científicos, considerando que são uma das principais fontes de divulgação do que tem sido investigado na academia.

Quanto a divulgação do tema em eventos científicos, acreditamos que poderia ser melhor divulgada, uma vez que abarcam um número expressivo de professores tanto da educação básica, quando do ensino superior, o que ajudaria no fortalecimento da formação científica e tecnológica dos estudantes da educação básica, evitando que visões distorcidas de Ciência neutra, construída por “gênios isolados”, ainda estejam presentes na sociedade.

Esperamos que este estudo possa subsidiar estudos posteriores, especialmente, quanto à importância das crenças dos professores formadores na formação inicial de professores de Ciências da Natureza e Matemática.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M.; COSTA, C. E; LABURU, L. Crenças motivacionais de professores de física do ensino médio e sua relação com o saber profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 6., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2007. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/search0.html. Acesso em: 02 set 2017.
- BRICEÑO, J.; BENARROCH, A. Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias. **Revista Electrónica de investigación en educación de ciencias**, v. 8, n. 1, p. 24-41, jun. 2012.
- BRICEÑO, J.; BENARROCH, A.; MARÍN, N. Coherência epistemológica entre Ciência, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios colombianos. Comparación de resultados com profesores chilenos y españoles. **Enseanza de las Ciencias**, v. 31, n. 2, 2013.
- COLAGRANDE, E.; RANGEL, F.; LEITE, L. Um olhar na licenciatura em Ciências: investigando as crenças dos professores em formação sobre Natureza da Ciência e relação CTSA. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, p. 1-8, 2013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0394-1.pdf. Acesso em: 02 set. 2017.
- CUSTÓDIO, J. F.; CLEMENT, L.; FERREIRA, G. K. Crenças de professores de Física do ensino médio sobre atividades didáticas de resolução de problemas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 225-252, 2012.
- DAUANNY, E. B. **O Estágio e as possibilidades de resignificação das concepções, práticas e crenças de futuros professores acerca do ensino da Matemática**. In: REUNIÃO DA (ANPEd), 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, p. 1-6, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT19/GT19-1363_int.pdf. Acesso em: 02 set. 2017.
- FERREIRA, G. K. et al. Crenças de professores sobre a resolução de problemas e sua utilização em aulas de Física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/915.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- FERREIRA, N. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FLECK, L. Gênese e desenvolvimento do fato científico. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

GRAEF, C.; DEL PINO, J. C. Aprendendo a ser professor no curso de Licenciatura de Química da UFRGS. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2013. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0378-1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

JUNIOR, P. D. Professor em início de carreira: crenças e conflitos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/207.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

MARQUES FILHO, E. **Crenças de futuros professores de física em contexto de inovação curricular**: o caso de um curso de física moderna e contemporânea no ensino médio. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARQUES FILHO, E. et al. Um caso de Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio: a inovação curricular através das crenças de autoeficácia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas, 2011. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii-enpec/resumos/R1331-1.html>. Acesso em: 02 set. 2017.

MERINO, C. et al. Creencias sobre ciencia en educadores de Párvulo en contexto de educación no formal. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas, 2011. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii-enpec/resumos/R1301-3.html>. Acesso em: 02 set. 2017.

MORAES, V. **Estágio e supervisão ecológica**: crenças e saberes na aprendizagem da docência. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de São Paulo, *São Paulo*, 2010.

MORAES, V.; SANTOS, M. L. Revelando crenças iniciais de futuros professores de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/963.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

MOREIRA, V.; MONTEIRO, D. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 205-221, jan./jun. 2010.

NETO, O.; SCARINCI, A.; PIRES, D. Mudança nas crenças profissionais de um licenciando ao longo do ano no PIBID. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2015. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/indice-palchave.htm#C>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

NOVAIS, R.; SIQUEIRA, C.; MARCONDES, E. Modelos Didáticos: um referencial para reflexão sobre as crenças didáticas de professores. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 8., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0517-2.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

OLIVEIRA, I.; NASCIMENTO, S. REZENDE, F. Crenças epistemológicas a respeito das ciências naturais e humanas no discurso de estudantes universitários. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/614.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, i. 3, p. 307-332, 1992.

PASSOS, C.; DEL PINO, J. Efeitos das ações formativas e das concepções epistemológicas nas práticas docentes de um futuro professor de Química. **RBECT**, v. 8, n. 3, p. 181-212, maio/ago. 2015.

RAMÍREZ, E. **Concepciones curriculares del profesorado de Física y Química en formación inicial**. 2005. Tese (Doutorado Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales: un Enfoque Interdisciplinar)—Universidade de Sevilla, Sevilla, 2005.

ROCHA, D.; RICARDO, E. C. Crenças de Autoeficácia e a Formação Docente em Física Moderna e Contemporânea: uma relação atuante nas práticas dos professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas, 2011. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/963.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

SCHOMMER-AIKINS, M.; DUELL, O. K. Domain Specific and General Epistemological Beliefs. Their Effects on Mathematics. **Revista de Investigación Educativa**, v. 31, n. 2, p. 317-330, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.170911>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SESSA, P.; ARAGÃO, R. A formação de professores das ciências do século XXI: compreendendo o significado de ensinar e aprender ciências da Natureza. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 6., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/search0.html>. Acesso em: 02 set 2017.

SOARES, I.; BEJARANO, N. Crenças dos professores e formação docente. **Rev. Faced**, Salvador, n. 14, p. 55-71, jul./dez. 2008.

TEIXEIRA, B.; CYRINO, M. O estágio de observação e o desenvolvimento da identidade profissional docente de professores de matemática em formação inicial. **Educação Matemática e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 599-622, 2014.

TEIXEIRA, B.; CYRINO, M. O estágio de regência como contribuição para o desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de matemática. **Alexandria**, v. 8, n. 3, p. 131-149, nov. 2015.

CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA

Silvia Maria Alves de Almeida

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
silvia@unochapeco.edu.br

Suzi Laura da Cunha

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
suzilc@unochapeco.edu.br

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó iniciou em 2009 suas atividades, visando a formação de professores licenciados em Línguas, Artes e Literatura, Matemática e Ciências Naturais, Ciências Sociais e Pedagogia. Este trabalho busca repensar os desafios da formação dos professores indígenas na licenciatura em Pedagogia. Os procedimentos metodológicos partem de observação participante, rodas de conversa, práticas de estágio e dos instrumentos de avaliação do curso. Percebemos no decorrer da formação dos estudantes, um permanente processo de reflexão, problematização e busca por proposições que considerem a cultura indígena kaingang nas escolas indígenas e na própria universidade.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação inicial. Professores indígenas e não indígenas.

CONTEXTUALIZANDO O CAMPO E SUJEITOS DE FORMAÇÃO

O tema deste trabalho é o resultado de algumas reflexões e inquietações realizadas no decorrer do curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Pedagogia, enquanto docentes que atuam nesta licenciatura, o que nos permite interrogar acerca da formação inicial dos estudantes/professores que cursam a licenciatura, na Universidade Comunitária da Região de Chapecó, bem como de nossa atuação docente no processo de formação destes estudantes/professores indígenas, como docentes não indígenas. O que não significa pensar que nos colocamos em uma relação dicotômica de culturas e saberes, mas numa relação de diálogo entre universidade e comunidade indígena na construção de uma proposta de educação escolar intercultural, por meio da formação inicial de professores indígenas.

Tratar da formação docente de licenciados em pedagogia, nos coloca a pensar nossa própria formação inicial e continuada acerca dos diferentes fenômenos educativos presentes no território educacional brasileiro, neste caso mais especificamente, das questões educativas das comunidades indígenas. O que nos faz pensar sobre

como nós docentes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena enfrentamos os desafios de nossa formação e das especificidades da cultura indígena? Qual nossa relação com a cultura indígena e os pressupostos teóricos e metodológicos de uma educação escolar indígena? O currículo do curso está articulado a formação de professores indígenas e na construção de uma educação escolar indígena? Quais as contribuições do curso na constituição dessa proposta? O nosso objetivo nesse texto não está em responder a estas questões especificamente, mas de problematizá-las nas relações que se estabelecem nos processos de formação inicial num diálogo entre estudantes, curso e docentes que atuam no curso, a fim de nos repensarmos enquanto proposta pedagógica para e com os professores indígenas em suas especificidades.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena iniciou suas atividades acadêmicas em 2009, com sua primeira turma, e em 2014 a segunda turma inicia o processo de formação. O curso aconteceu na própria comunidade indígena, em escolas estaduais, primeiramente na Sede – Terra Indígena Xapecó em Ipuacu, e a segunda turma na comunidade Toldo Chimbangue em Chapecó. O curso propõe uma matriz curricular composta de componentes curriculares comuns nos dois primeiros anos, que tratam da formação pedagógica, técnica e política, aborda fundamentos da educação, da educação escolar indígena e dos povos indígenas no Brasil e na região, apontando para uma visão que situa os estudantes no contexto brasileiro quanto as questões indígenas e da educação escolar. Nos três últimos anos os estudantes fazem a opção por uma das licenciaturas - Línguas, Artes e Literatura, Matemática e Ciências Naturais, Ciências Sociais e ou Pedagogia.

A formação do licenciado em Pedagogia pressupõe a docência em processos educativos da educação infantil, dos anos iniciais, da Educação de Jovens e Adultos e processos de gestão escolar. Nesse sentido, o currículo previu uma formação pedagógica visando à docência, considerando tais especificidades estar vinculadas a construção de uma proposta de educação escolar indígena.

No decorrer da formação vários instrumentos para avaliar o curso e a formação inicial dos estudantes fizeram parte do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, dentre eles citamos, as rodas de conversa, questionários que avaliam o curso, e nesse trabalho consideramos como importante as práticas de estágio que nos possibilitaram avaliar o curso, a formação docente e a atuação dos estudantes que estão nas escolas e dos professores da universidade que atuam no curso. A produção deste texto é o resultado da síntese dessas discussões e problematizações.

Mas quem são os estudantes e os professores indígenas que fizeram e fazem parte do curso? De que regiões fazem parte? Eles atuam na área de formação profissional? Por que buscam a licenciatura? O que trata a legislação acerca da formação específica de professores indígenas?

Os estudantes do Curso de Pedagogia, da primeira turma, que passaram pela formação docente a nível superior, em sua maioria, atuavam no contexto escolar como professores de anos iniciais do ensino fundamental, alguns deles como professor efetivo outros como professor admitido em caráter temporário. A primeira turma também se constitui de professores que possuíam mais experiência e contato com a escola indígena. Quanto a segunda turma de estudantes que fazem o curso de Pedagogia, o perfil caracteriza-se por aqueles que iniciam suas experiências na área da educação com a entrada no curso de Pedagogia, atuando nos anos iniciais e na educação infantil em escolas indígenas nas suas próprias comunidades, na sua maioria constituído por mulheres, na faixa etária entre 18 anos a 40 anos. Quanto as comunidades, os estudantes são provenientes do Toldo Chimbangue (Chapecó), Condá (Chapecó), Toldo Pinhal (Seara) e Terra Indígena Xapecó (Ipuacu), da cultura indígena Kaingang.

Outra característica que destacamos de ambas as turmas, é em relação ao papel que estes estudantes assumem na comunidade, muitos deles se constituem lideranças na comunidade, pelo papel que ali ocupam. Conforme os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, a formação de professores indígenas vai além

da sala de aula e da escola, envolve a comunidade e o compromisso para com o seu povo, daí entende-se que o professor indígena é também uma liderança na comunidade.

[...] a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem, em muitas situações, responde, perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. E transforma os elementos culturais, econômicos e científicos oriundos dessa relação em conhecimento sistematizado para a escola intercultural. Seu perfil vem sendo construído de forma diferente em cada comunidade, expresso de suas particularidades culturais, suas histórias de contato, seus modelos de organização social e seus projetos de futuro. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 10).

Destacamos que o papel dos professores indígenas na comunidade se estende a sala de aula, a escola, muitos desenvolvem outras atividades na comunidade, o que requer destes um compromisso com a educação indígena, além da educação escolar. Ser professor na sociedade atual requer sabedoria para definir o que se pode manter e o que pode inovar, assim é preciso ter paixão por ser professor e gostar de ensinar, se apaixonar inteiramente pelo ato de educar. Fischer (2012) ressalta como a paixão de ser professor nos impulsiona para sentir o amor de educar:

Eu penso que nós, que escolhemos o magistério, e que permanecemos no magistério, só o fazemos porque fomos mordidos, somos envenenados pela paixão em ensinar. Tem que ter paixão. E um pouquinho de loucura faz parte também ou, quem sabe, um punhado de loucura. Nestes percursos e nestes percalços há que ter sido mordido, há que estar completamente envenenado. (FISCHER, 2012, p. 19).

A docência, feita com compromisso de ensinar, requer formação constante e permanente que ultrapassa a formação acadêmica, abrange a prática cotidiana e a experiência vivida. Na nova realidade da globalização e da informação, a função docente se dirige para a preparação de sujeitos críticos e autônomos. Isso exige do docente o domínio não apenas do conteúdo do seu campo específico, mas a compreensão de conhecimentos gerais.

Ser professor significa desenvolver em seus alunos a prática de investigar novos conhecimentos, ser atento às diferenças e ao contexto histórico de cada educando. Para Vasconcellos (2001), ser professor é ser capaz de fazer o outro aprender, desenvolver-se criticamente. Como a aprendizagem é um processo ativo, não vai se dar, portanto, se não houver articulação da proposta de trabalho com a existência do aluno; mas também do professor, pois se não tiver acreditando, vendo sentido no seu trabalho, como vai provocar no aluno o desejo de conhecer?

Para Fischer (2012), há hoje um certo desencanto dos professores e uma fase de dúvidas e incertezas, causados pelas mudanças sociais, modificando suas referências culturais e sociais. Este sentimento de insegurança encontra-se, muitas vezes, na recusa dos professores em aceitar o novo cenário, as novas políticas de reforma da educação, que não souberam redefinir o seu papel frente a esta nova situação.

Segundo Freire (1983), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, por intermédio do movimento permanente de ser mais. Em outro momento o autor afirma que essa inconclusão ou esse inacabamento é próprio da experiência vital. "Onde há vida, há inacabamento." (FREIRE, 2015). E é essa percepção do inacabamento do ser humano que nos permite a esperança de transformação.

É nessa perspectiva que Freire (2015) afirma que a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, de modo a atingir a curiosidade epistemológica, que exige rigorosidade metodológica. Segundo ele:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode me-

lhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento epistemológico' da prática enquanto objeto de sua análise deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. (FREIRE, 2015, p. 40).

O professor, como mediador de ensino-aprendizagem, deve produzir novos conhecimentos por meio da realidade vivenciada. Precisa, acima de tudo, ter paciência, criatividade, humildade, domínio de conteúdo. O professor não pode ser o único que sabe em uma sala de aula, deve provocar a curiosidade e instigar para novos conhecimentos, transformando o que aprende em lições de vida para o seu dia a dia.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS KAINGANG

A formação inicial de professores nas licenciaturas enfrenta muitos desafios em relação aos cursos de formação, as políticas públicas de educação, a valorização da categoria profissional, a construção de propostas educativas que visem atender as necessidades sócio educativas das comunidades indígenas, dentre outras questões que vão além do que destacamos aqui. O processo de formação profissional de professores que atuam na educação escolar indígena, não é decorrência apenas da definição de um currículo intercultural, pressupõe repensar toda a estrutura de ensino, de escola, e dos modelos pedagógicos que a constituíram historicamente e do próprio papel dos professores indígenas como protagonistas das propostas de educação em suas comunidades.

Que profissional pretendemos "formar" na educação? Quais os referenciais que buscamos construir nesse período de tempo que envolvem a formação de professores para atuar nos processos educativos de crianças que frequentam a educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental? Que além destes, no caso dos licenciados em Pedagogia, atendem a educação de jovens e adultos? Para Mello (2000, p. 104) se faz necessário pensar num profissional:

[...] reflexivo é também aquele que sabe como suas competências são constituídas, é capaz de entender a própria ação e explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade. A reflexão, nesse caso, identifica-se com a metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício.

Para dar continuidade a nossa apresentação em relação ao tema, consideramos importante citar alguns documentos organizados pelo Ministério da Educação que tratam de orientar a formação de professores indígenas e a construção de uma proposta pedagógica para as escolas indígenas, dentre eles o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), o Parecer CNE 06/2014 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas, a Resolução CNE/CP 01/2015 que institui as Diretrizes Nacionais para Formação de professores Indígenas a Nível Médio e Ensino Superior, tratam da regulamentação e construção de propostas específicas a cada comunidade indígena acerca de uma escola bilíngue, intercultural e que possibilite a revitalização da cultura. Estes documentos orientadores, mandatários e que regem a organização e a elaboração de propostas para a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas, trouxeram contribuições no momento em que se percebe a necessidade de professores indígenas construir suas propostas, porém não podemos tomar estes documentos como únicos, responsáveis pelas mudanças.

É consenso, na comunidade científica e entre professores, que a formação docente não se encerra com a conclusão da licenciatura, pois os professores enfrentam situações com características únicas, que exigem respostas únicas. Nesse sentido, há a importância de uma formação permanente e continuada, que estimule a perspectiva crítico-reflexiva e o pensamento autônomo (NÓVOA, 1995).

O documento elaborado pelo MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999) sobre os referenciais para a Formação de Professores indica a necessidade de um novo perfil de professor comprometido e que tenha a possibilidade de “elevar a qualidade da educação”, atrelando essas mudanças ao desenvolvimento do aluno enquanto sujeito histórico, capaz de responder aos desafios do mundo globalizado. Este mesmo documento destaca a importância de constituir novas habilidades na formação docente para uma sociedade em constante transformação e aponta que formação só é possível tendo a escola como espaço de reflexão, pois, desta forma, é possível articular as condições de trabalho e tempo dos professores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999).

As políticas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), destacam “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...] a questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional.” (HADDAD, 2005, p. 8-9). O direcionamento e a regulação desta ênfase na formação de professores podem ser vistos nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Destacamos nesse sentido, o papel das universidades no processo de formação inicial e continuada, como um dos meios que promovam o debate, a formação, a fomentação dos temas e conhecimentos que fundamentem e promovam a formação de um profissional capaz de lidar com a complexidade do universo escolar indígena. Quanto a constituição de uma proposta de educação escolar indígena, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, citam que:

[...] a proposta de uma escola indígena de qualidade - específica, diferenciada, bilíngue, intercultural - só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem frente do processo como professores e gestores da prática escolar. E para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de auto-determinação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 10).

Um dos desafios que se coloca está na formação dos professores que atuam com a licenciatura e também na construção de propostas que visem um currículo voltado a cultura Kaingang que interrogue as práticas pedagógicas colocadas tanto nas escolas indígenas como na universidade.

Qual o papel das universidades na formação de professores indígenas? Como se constitui os currículos dos cursos de formação a nível superior? Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, os objetivos dos cursos que visam a formação dos professores indígenas devem atender a formação:

[...] docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;

- fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias e processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;
- desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos pedagógicos dos cursos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;
- fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;
- promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e
- promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Frente aos objetivos destacados nestas diretrizes, nos colocamos diante de desafios quanto ao papel das universidades, das Secretarias de Educação de cada município e das comunidades indígenas, no sentido de dialogar e problematizar as práticas pedagógicas, o currículo e a própria formação inicial e continuada destes profissionais, considerando que o cenário nacional e as políticas públicas de educação se constituem em processos contraditórios, de disputa e de permanente revisão acerca de uma proposta curricular que vise a qualidade da educação básica e da educação escolar indígena considerando uma proposta intercultural de educação.

Para Tardif (2002), a formação de professores deve ser tratada de forma abrangente e se constituir como um processo continuado e permanente, sem concebê-la em momentos separados e específicos, como formação inicial, formação em serviço e formação continuada. É preciso mudar a concepção de formação, sair da ideia de formação pontual com temáticas específicas para a elaboração de processos de formação que de fato instigue a reflexão da prática, apontando para a transformação do modelo tradicional de ensinar e aprender (FREIRE, 1992).

Os profissionais docentes fazem parte de um coletivo, no qual a relação com o conhecimento torna-se essencial para o desempenho de sua tarefa principal, que é ensinar. O exercício da prática docente não é somente um espaço de desenvolvimento dos saberes provindo da teoria, necessariamente um espaço de produção de saberes específicos.

Considerando o papel dos professores na educação escolar, destacamos nas palavras de Mello o ato de ensinar como um processo que se constitui na relação entre sujeitos.

Ensinar é uma atividade relacional: para co-existir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor. (MELLO, 2000, p. 104).

Os estudantes do Curso de Pedagogia, consideram em suas avaliações realizadas no percurso de sua formação acadêmica, que o curso possibilitou diferentes ferramentas de acesso a novos conhecimentos pedagógicos, técnicos, metodológicos que envolvem a área da educação escolar, sendo ainda um dos desafios tratar das especificidades dos processos educativos que são próprios das comunidades indígenas, considerando um currículo diferenciado, com materiais didáticos específicos, que traduzam e inscrevam a história de seu povo. Para Maher (2006, p. 24) “[...] os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes.”

Para os estudantes, o fato de estar num curso de nível superior e dialogar com a produção de conhecimento de forma crítica e reflexiva, os possibilita pensar e propor uma educação escolar indígena diferenciada, concebendo-a como diferenciada, constituída de uma história que é reflexo de processos civilizatórios e de um modelo jesuítico. Nesse sentido, os debates, reflexões, conhecimentos dialogados no e pelo curso no processo inicial de formação tem contribuído, mesmo que de forma bastante inicial.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os professores indígenas em suas comunidades frequentemente enfrentam os desafios de dialogar com propostas não indígenas, de uma educação escolar que pressupõe um modelo de escola que coloniza olhares, concepções e propostas, por meio de um modelo de ensino, de avaliação, de conhecimentos distantes da cultura

indígena e do contexto a que se propõe compreender. Neste contexto, a construção de novos saberes e práticas pedagógicas voltadas a formação de um profissional capaz de dialogar com os conhecimentos indígenas e não indígenas de forma reflexiva e propositiva se coloca fragilizada.

Freire entende que a educação é um meio de construir um mundo mais humano. “Na perspectiva freireana, o objetivo é aliar educação a um projeto histórico de emancipação social: as práticas educacionais precisam estar relacionadas a uma teoria do conhecimento.” (GADOTTI, 2007, p. 26). Portanto,

Sua pedagogia não é apenas uma pedagogia para os pobres. Ele, como ser conectivo, queria ver também os não-pobres e as classes médias se engajando na transformação do mundo. Toda pedagogia contém uma proposta política, implícita ou explícita. O ‘método Paulo Freire’ é um excelente exemplo disso: não faz sentido separar o seu método de uma visão de mundo. (GADOTTI, 2007).

Entendemos que estar com as comunidades indígenas e junto na construção de propostas educativas que visam a formação de professores indígenas não é tarefa fácil, a consideramos na sua complexidade de elementos e saberes que são próprios de outra cultura que nem sempre a conhecemos ou compreendemos. Nesse sentido, a formação inicial dos professores indígenas na universidade nos coloca numa permanente relação de diálogo e reflexividade com os saberes indígenas e os saberes da academia, que tratam da educação escolar e da cultura indígena. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, são muitos os desafios que se colocam na formação de professores indígenas, o documento faz referência à questão da amplitude dos sujeitos e sistemas que dela estão envolvidos.

A formação de professores indígenas tem-se apresentado como uma tarefa complexa tanto para os Sistemas de Ensino e suas instituições formadoras quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores. Diante da complexidade dessa tarefa, tem-se buscado soluções diferentes em várias localidades do País, não havendo, desse modo, um único modelo a ser adotado, dadas a heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e de escolarização vividas pelos professores indígenas e por suas comunidades. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 4).

Os desafios na formação inicial de professores indígenas são muitos, envolvem desde a construção de uma proposta intercultural que atenda as questões da cultura, dos direitos como garantia de permanecer na terra, de educação diferenciada, do acesso e a permanência na universidade, da qualidade de uma educação voltada a sua cultura, até a definição de um currículo específico, da elaboração de materiais que contem e escrevem a sua história, uma outra história que não aquela que naturaliza e estigmatiza os povos indígenas. Para os professores que atuam nas licenciaturas os desafios são inumeráveis, estão na ordem da complexidade de olhar para seus próprios referenciais que os orientam no “modelo” de sociedade, de escola, de educação, de cultura.

REFERÊNCIAS

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Ser professor hoje: percursos e percalços. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 13, n. 21, dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/663>>. Acesso em: 11 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

HADDAD, Sergio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de Professores para Educação Básica uma revisão radical. **Perspectiva**, São Paulo, p. 98-110, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP n. 6/2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&Itemid=30192>. Acesso em: 06 abr. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: SEF: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília, DF: SEF, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n. 5/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2001.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DE MARAVILHA

Antônio Valmor de Campos

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
antonio.campos@uffs.edu.br

Claudete Livinalli

EEB Dom Bosco
clivinalli@yahoo.com.br

Jane Acordi de Campos

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
janecampos@unochapeco.edu.br

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Este ensaio é uma discussão sobre a formação inicial e continuada de professores no Brasil, com olhares para uma experiência realizada no Município de Maravilha/SC, nos anos de 2010 a 2012. O texto é dividido em quatro partes. A primeira aborda os aspectos da formação continuada no Brasil, apontando suas potencialidades e deficiências. A segunda parte trata das considerações sobre a formação continuada, analisando as práticas utilizadas. A outra parte aborda uma experiência de formação continuada na rede municipal de ensino de Maravilha, durante três anos, apresentando reflexões sobre a sua aplicação e os resultados obtidos. A parte final expõe uma breve consideração sobre as interfaces entre proposta pedagógica aplicada no Município de Maravilha e formação continuada desenvolvida.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Formação continuada de professores. Maravilha. Rede municipal de ensino.

INTRODUÇÃO

Entre as preocupações de parte dos educadores e gestores educacionais está a de tornar a educação um instrumento de transformação social. Para que isso seja possível, ela precisa ter qualidade, garantindo a eficiência na aprendizagem e a compreensão do aluno acerca da realidade onde está inserido.

Um grupo de professores e a gestão da educação do Município de Maravilha, com essa visão, iniciaram uma proposta pedagógica que visava aproveitar melhor a potencialidade dos profissionais da rede municipal e inovar nas metodologias, buscando melhorias na qualidade do ensino, observando o seu compromisso social.

Neste ensaio estão descritos os caminhos percorridos na construção da proposta e sua aplicação, nos anos de 2010 a 2012. O texto está dividido em quatro partes. A parte inicial trata da formação inicial de professores no Brasil. A segunda discute as propostas e a trajetória da formação continuada no país. A terceira parte apresenta uma das interfaces da proposta pedagógica com a formação continuada no Município. Ao final uma visão sobre a proposta pedagógica e as interações com a formação continuada, no Município de Maravilha.

Estas reflexões pretendem contribuir na motivação dos educadores para assumirem compromissos com a melhoria na qualidade do ensino, democratizando a aprendizagem, para a inclusão dos alunos nos espaços educacionais, sociais e políticos. No item seguinte uma discussão sobre a formação inicial de professores no Brasil.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

A aprendizagem eficiente e emancipadora deve ser a meta de todos os educadores. Isso significa ter, uma proposta pedagógica organizada, estrutura física adequada nas escolas, financiamento suficiente, educadores preparados e comprometidos com a transformação social. Porém, isto somente será possível, começando por uma formação inicial compatível com essa missão dos educadores: “[...] a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica.” (MELLO, 2000, p. 1).

Com o aumento expressivo no número de matrículas, em todos os níveis de ensino, nas últimas duas décadas, houve a demanda por maior número de profissionais da educação. Com isto, foi preciso “agilizar” a formação inicial destes profissionais. No entanto, eles entram no mercado de trabalho antes mesmo de concluir sua formação, constituindo em uma dificuldade. No entanto, a formação de professores tem outras dificuldades:

Não há avaliação da qualidade dos resultados desses cursos de preparação docente, sejam eles públicos ou privados, porque a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. (MELLO, 2000, p. 3).

Estes indicativos, de dificuldades na formação inicial de professores, podem ser resultantes da falta de currículos voltados para a atividade docente, mantendo-se os cursos de Licenciatura com características de bacharelado:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho. (GATTI, 2000, p. 1371).

Além do registro dessas carências pedagógicas no conteúdo formativo, existem também as dificuldades pessoais, pois, os futuros professores, precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Porém, mesmo com essas constatações, não é possível atribuir a responsabilidade pelas dificuldades da educação aos profissionais que nela atuam. No entanto, é preciso fazer reflexões:

[...] a formação inicial de professores não está conseguindo oferecer todas as concepções e elementos necessários ao bom desempenho dos profissionais da educação, isso não quer dizer que há uma má qualidade, mas há uma flagrante distância entre as necessidades de atuação e a preparação que recebe no meio universitário. (CAMPOS, apud ANDREIS, 2014, p. 122-123).

Considerando os recursos financeiros aplicados na formação inicial de professores, eles até são razoáveis, mas há outros limitadores, como o não preenchimento das vagas e deficiência nos conteúdos. Essa situação é piorada, em alguns casos de formação à distância, quando não oferece os conhecimentos indispensáveis à formação de professores. Esta situação pode implicar em dificuldades no desempenho profissional: “Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir.” (MELLO, 2000, p. 3).

Recentemente houve um movimento na tentativa de construir alterações curriculares que aproximassem a formação inicial da realidade educacional da educação básica:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. (GATTI, 2010, p. 1357).

Mesmo com as críticas à LDB, sobre os interesses que representa, ela indica aspectos importantes para a formação de professores. O Art. 62 inova, quando passa a exigir que a formação de docentes para atuar na educação básica dever ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Isso passa a indicar uma demanda mais presente desta modalidade de ensino.

Também, na LDB são indicados os objetivos da formação de professores:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, LDB, Lei 9394/96).

Com o Plano Nacional de Educação, pretende-se avançar na formação de professores, em relação ao que se propunha na LDB, iniciando um novo ciclo de articulação sobre a formação. Foram introduzidas mudanças estratégicas, estruturais e legais, para amenizar as defasagens de formação no Brasil:

Art. 2º [...]

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais. (BRASIL, 2016).

No mesmo artigo, o inciso XII, do Decreto citado, consta o compromisso das instituições formadoras com os seus projetos pedagógicos, que devem refletir sobre a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, assegurando a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação, que deve ter uma sólida base teórica e interdisciplinar visando à integração entre a teoria e as práticas profissionais. A norma também apresenta preocupação com a formação de professores e a qualidade do ensino, na formação e na educação básica:

Art. 3º [...]

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes. (BRASIL, 2016).

Para instituir mudanças na educação, é preciso a legislação adequada, o engajamento das instituições formadoras e o compromisso da gestão com a democratização das discussões sobre as propostas. No entanto, há disputas de poder que emanam em dificuldades de construir consensos nas propostas. Esta situação associada às disputas de concepções didáticas, políticas e ideológicas, presente nas instituições de ensino, dificulta a aproximação da formação de professores com a realidade da educação brasileira:

A localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior, e particularmente das universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar. (MELLO, 2000, p. 2).

Uma pesquisa sobre a formação de professores para a educação básica aponta deficiência no currículo, com predominância das disciplinas específicas em detrimento das de caráter pedagógico, com ementas desconexas do debate sobre os objetivos do ensinar:

[...] a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas; c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar. (GATTI, 2010, p. 1371).

Considerando a educação um setor estratégico nas sociedades contemporâneas, constituindo-se numa das chaves para as suas transformações, é preciso que ela tenha qualidade. Por sua vez, a qualidade depende de profissionais bem preparados e, constata-se que, a formação inicial não está conseguindo oferecer as condições para a boa preparação dos profissionais da educação. Porém, existem tentativas de mudar este quadro:

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento. (MELLO, 2000, p. 1).

As responsabilidades pelas lacunas da formação inicial precisam ser divididas, de um lado os governos com as frequentes mudanças na proposta educacional, de outro as instituições formadoras desatreladas da realidade escolar: “[...] a boa qualidade dos professores poderá eliminar os custos de organização dos grandes empreendimentos de capacitação ou educação continuada destinados a ensinar àqueles que, se tivessem aprendido a aprender, poderiam ser gestores da própria atualização profissional.” (MELLO, 2000, p. 3).

A posição do autor merece uma consideração, pois a formação continuada não tem apenas caráter reparador das deficiências da formação inicial, mas de oferecer suporte na discussão das propostas pedagógicas

e do acompanhamento da evolução científica e tecnológica. Na secção seguinte uma reflexão sobre a formação continuada no Brasil.

OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

A formação continuada é estratégica na formação de professores, com contribuições para a melhoria na qualidade da educação. No entanto, muitas vezes ela é ofertada sem a percepção do contexto onde se realiza e por pessoas que desconhecem a realidade onde os profissionais atuam. Quando isto acontece desmotiva os profissionais da educação, pois as proposições são incapazes de modificar a sua condição de trabalho, tornando ineficaz a formação continuada para a colaboração sobre a melhoria da educação. Observando a bibliografia, percebe-se esta condição da formação continuada, limitando os avanços esperados com a mesma:

Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases. Licenciaturas, profissionalidade e profissionalização. (GATTI, 2010, p. 1359).

Também, as movimentações políticas têm ligações com os avanços ou retrocessos, na educação. Por exemplo, um profissional que concluiu sua formação no século passado e não acompanha a movimentação política do país, estará completamente descontextualizado. Neste caso, a formação continuada é indispensável, quando for capaz de interagir com os aspectos conjunturais para situar o profissional, política e pedagogicamente.

No entanto, mesmo em uma situação como esta, o profissional precisa ter sua caminhada pessoal e profissional respeitada, pois não significa que lhe falte empenho e dedicação. Neste caso, é preciso investir na transformação do professor, na sua visão social e política e na sua organização pedagógica:

A nosso ver, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola. (CHIMENTÃO, 2009).

A reflexão sobre o papel da formação continuada, no caso hipotético do “professor alienado” social e politicamente é do quanto ela tem potencial para proporcionar um repensar, uma retomada do aprender e ensinar no professor. Porém, isso, somente tem probabilidade de se concretizar caso o profissional da educação seja visto como sujeito no processo.

No mesmo sentido aponta Imbernón (2010, p. 11): “A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros.” A formação continuada, precisa considerar as adversidades vivenciadas profissionais participantes da mesma e o formador precisa estar atento e preparado para manter a atenção do grupo.

A formação continuada é também uma forma de dar continuidade a formação inicial: “A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.” (CHIMENTÃO, 2009).

A “qualidade” na educação brasileira sempre existiu, mas, restrita às elites, que sempre tiveram acesso às melhores escolas, normalmente privadas, já as demais classes sociais começam a ter acesso ao ensino recentemente, com a universalização do ensino fundamental.

A Constituição Federal de 1988 aponta para uma educação inclusiva e universal. Porém, mesmo com o avanço no texto constitucional as mudanças não ocorrem de forma automática. Da mesma forma, a LDB, não foi suficiente para introduzir no Brasil, a educação crítica e transformadora, para todos. No entanto ela apresenta possibilidades de avanços, dependendo das forças políticas que comandam o país. Por exemplo, consta na LDB a preocupação com a articulação entre a formação do profissional da educação com os objetivos de aprendizagem dos educandos:

Art. 87. [...]

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; [...]

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996).

Os programas de formação continuada, desenvolvidos no país, normalmente se prestaram a preparar os profissionais da educação para recepcionar e cumprir programas de governo. Esta prática contraria a perspectiva de uma educação laica e plural, com viés transformador, dificultando a reflexão, a capacidade criativa, o desenvolvimento individual e coletivo.

No entanto, a formação continuada, na perspectiva descrita, somente vai ocorrer se estiver articulada com organização e o funcionamento das instituições de formação inicial de professores e a educação básica. Esta sintonia pode garantir os aspectos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional de responsabilidade com a pesquisa e com a aprendizagem: “[...] A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.” (IMBERNÓN, 2010, p. 11). Neste processo, também é preciso considerar o projeto de desenvolvimento profissional, pois a formação terá mais eficácia se estiver vinculada à condição de trabalho, avaliação, carreira e salário.

Sobre isto reza o IX, do Art. 2º, do Decreto nº 8.752/2016: “a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.” A motivação profissional depende de estímulos financeiros e valorização pessoal, o que se concretiza com carreiras que permitam a progressão, pelo seu aperfeiçoamento profissional.

Portanto, o êxito de uma proposta de formação depende da clareza dos seus objetivos, da metodologia utilizada e dos vínculos com as demandas dos beneficiados. Também, o formador deve ter a compreensão das opções teóricas, metodológicas e pedagógicas dos professores envolvidos.

A seguir algumas considerações sobre a experiência com uma proposta de formação continuada desenvolvida no Município de Maravilha/SC, nos anos de 2010 a 2012.

AS INTERFACES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MARAVILHA COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao assumir a gestão municipal, em 2010, os administradores procuram uma aproximação com os anseios populares. Sob esta perspectiva, a gestão educacional (órgão central e direções de unidades), voltou-se para a

construção de uma proposta pedagógica, que alavancasse mudanças de paradigma na educação da rede municipal de ensino.

As reflexões sobre a proposta adequada iniciaram com os gestores, considerando as dificuldades e potencialidades das unidades escolares e a característica dos docentes. Naquele momento, todos os gestores foram desafiados a efetuar mudanças, conceituais, estruturais e de organização dos ambientes de trabalho, que coordenavam.

Com este compromisso, os gestores voltaram para as suas comunidades e realizaram em cada uma delas as discussões do que seria estratégico para a mesma, que interagisse com o ensino que estava sendo ministrado na sala de aula e os anseios do entorno da escola. A partir deste comprometimento e visão da realidade educacional e social, iniciou-se a elaboração da proposta que seria aplicada nos três anos subsequentes.

A proposta estava dividida em três dimensões: a pedagógica, a formação e a valorização profissional. Sendo acertado com os profissionais que as duas primeiras seriam prioritárias e potencializariam as conquistas da terceira.

A proposta pedagógica adotada foi a do desenvolvimento de projetos pedagógicos, com temas geradores, numa proximidade com a visão de Paulo Freire, mas fundamentada por diversos autores: Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Marcos Bagno, Anton Makarenko, Attico Chassot e outros.

Apresentou-se a ideia inicial aos professores da rede, para adesão, contando que a diversidade de fontes, mesmo com diferenças de concepções poderia contemplar os variados posicionamentos dos professores da rede, facilitando a aceitação da mesma. No entanto, mesmo com esta flexibilidade, a unificação de alguns pontos era indispensável, como a escolha dos temas, nas unidades escolares, o desenvolvimento dos projetos de forma participativa e solidária, o chamamento da comunidade externa para interagir com a escola e a exposição pública dos resultados obtidos. A intenção desta postura era de fortalecer os laços da escola com a comunidade, permitindo a reflexão sobre as mudanças propostas e como elas impactam a questão social e política da comunidade:

As mudanças sociais influenciaram na formação dos professores de forma diferente: demandando outros conteúdos formadores baseados mais em habilidades e atitudes, dando maior importância ao trabalho em equipe e à colegialidade verdadeira, assim como levando em conta os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

No segundo quesito, o da formação continuada, houve etapas coletivas, para todos os professores e demais servidores que atuavam nas unidades escolares, inclusive as serventes e merendeiras. Nesses momentos as intervenções eram pontuais sobre temas de interesse de todos, mas que delineava as pretensões do grupo gestor.

Na etapa seguinte, a formação se deu por segmento: professores, estagiários, gestores e demais profissionais. Nestes momentos a preocupação era de apresentar temas pertinentes, que possibilitassem a sua multiplicação ou aplicação nas unidades escolares.

Na terceira etapa, a formação foi por área, onde os formadores tinham identificação profissional ou de formação, permitindo as discussões de situações de interesse de cada grupo específico, por área de formação ou de atuação, trocando impressões e construindo os caminhos para aplicação da proposta pedagógica. Tudo foi feito considerando a otimização dos recursos públicos, utilizando professores colaboradores, com baixo custo ou mesmo voluntários, evitando o problema financeiro, presente na maioria das formações continuadas:

O problema é ainda maior quando se considera que os sistemas públicos de educação básica, estaduais e municipais, gastam volumes consideráveis de recursos em capacitação de professores,

dinheiro anualmente pago às mesmas instituições de ensino superior privadas e públicas para refazerem um trabalho que não foi bem-feito durante a formação inicial dos professores. (MELLO, 2000, p. 3).

Foi mantido o planejamento nas unidades escolares, no entanto, eles passaram a ser subsidiados pelos debates coletivos. Portanto, todas as unidades da rede começaram a planejar focados em objetivos comuns, porém respeitando as peculiaridades de cada unidade escolar.

Durante o desenvolvimento das atividades foram realizadas avaliações, identificando as deficiências, para rever estratégias ou mesmo para refazer o planejamento. A organização da formação continuada também se pautava pelas dificuldades, que eram tratadas em situações específicas e, quando de repercussão geral, eram levadas para a formação coletiva. Todas as etapas eram controladas, contabilizando-se o tempo de formação e, ao final de cada ano era fornecido o certificado, que servia para a progressão funcional.

A terceira etapa, sobre a valorização profissional também foi cumprida, com a aprovação do novo plano de carreira do Magistério e também do funcionalismo, no ano de 2012, o qual assegurou as vantagens do Piso Nacional Salarial do Magistério, como a hora atividade de 33%, a progressão anual na carreira e o reajuste nos termos da Lei 11.738/2008.

Do ponto de vista teórico/metodológico havia uma inclinação para a interdisciplinaridade, favorecendo também experiências transdisciplinares. Portanto a formação continuada também pautava esses temas.

É nesse contexto que a formação continuada foi sedimentando o seu papel de motivar os profissionais da educação, da rede municipal de Maravilha, para acompanhar essas mudanças constantes no cenário educacional brasileiro. Ela também levou em consideração a LDB, que possibilita o gerenciamento da educação de forma flexível, permitindo que propostas diferenciadas possam ser desenvolvidas.

Esta flexibilidade no gerenciamento educacional foi vista também, no governo Lula, que, apesar da manutenção de inúmeros instrumentos conservadores, foi possível visualizar avanços na melhoria da educação, com propostas de inclusão, com condições de acesso e de permanência dos estudantes nos espaços escolares, seja da Educação Básica ou Superior. A concretização se deu pelos programas de financiamento estudantil ou pela criação de novos espaços para a expansão da educação pública (institutos federais, *campus* universitários e universidades novas).

Para a educação básica também foram tomadas medidas estruturais, diferenciadas, como a educação integral. Também houve mudanças nas concepções pedagógicas:

As diretrizes curriculares constantes da LDB e das normas que a regulamentam dão maior ênfase às competências do que às disciplinas, fato que abre amplas possibilidades de organização interdisciplinar, de definição de conteúdos transversalizados que não correspondem a disciplinas tradicionais, de realização de projetos de ensino. Esse paradigma novo vai romper com o modelo disciplinarista que repousa sobre a divisão das licenciaturas no ensino superior. (MELLO, 2000, p. 2).

A formação continuada, na proposta de educação para Maravilha, levou em consideração estas possibilidades oferecendo respostas imediatas, com criatividade, qualidade e capacidade de acompanhamento das demandas do dia-dia. É em cenários como estes, que a formação continuada tem um papel indispensável, seja para suprir alguma lacuna da formação inicial, para aprimorar os conhecimentos e processos pedagógicos de sala de aula ou mesmo para respaldar as novas ideias que se multiplicam nas unidades escolares, como diz Mello (2000, p. 6): "Ensinar, portanto, exige aprender a inquietar-se e a indignar-se com o fracasso sem deixar destruir-se por ele. Essas competências traçam o perfil do profissional denominado reflexivo pela literatura recente."

A formação continuada pode oferecer versatilidade e possibilidade de intervenção direta, nas situações de limitações ou de busca de alternativas para a melhoria da qualidade do ensino e para transformar a realidade social, política e econômica.

No Município de Maravilha, foram percebidos avanços na estrutura educacional da rede municipal, com ampla participação social e ganhos para os alunos. Assim, acredita-se que a proposta de educação planejada, acompanhada do projeto de formação continuada, contribuiu com a valorização da educação, comprometida com a transformação social. A seguir breves considerações sobre a visão empírica dos envolvidos na proposta de formação continuada.

A VISÃO DE GESTORES E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE MARAVILHA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

As visões aqui apresentadas são resultantes de diversas rodas de conversas, que foram realizadas durante o desenvolvimento da proposta pedagógica e de formação continuada no município, em momentos que o grupo de gestores se reunia para as reflexões. Também foram realizadas avaliações anuais, com os docentes que atuavam na rede municipal.

Algumas reações se mostraram hostis às propostas, pedagógica e de formação continuada, nas avaliações realizadas, mas isto foi por parte de uma minoria, pois a maioria dos professores e os gestores fizeram avaliações positivas, demonstrando reconhecimento dos avanços na aprendizagem dos alunos e na relação com a comunidade.

Pelas avaliações, houve o reconhecimento que o desenvolvimento dos projetos pedagógicos, com apelo à humanização das relações de aprendizagem, apresentou rápido entrosamento entre as unidades escolares e as famílias, atingindo boa participação dos pais no acompanhamento das atividades educativas e escolares dos filhos, facilitando a aprendizagem.

Da mesma forma, as avaliações indicam o reconhecimento que o sucesso obtido na aprendizagem dos alunos, foi decorrente da contribuição da formação continuada desenvolvida na rede municipal, que sempre esteve integrada às necessidades identificadas no desenvolvimento das atividades.

No entanto, as proposições não eram receitas, para cada situação, mas reflexões teóricas, para análise das possíveis causas das situações vivenciadas pelos professores. Desta forma, a formação continuada permitia também a reflexão do grupo para superar os limites encontrados, mas principalmente avançar em alternativas que favoreciam o melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Também há o reconhecimento da importância da articulação da formação continuada com a valorização profissional, através da implantação do novo plano de carreira do Magistério municipal, que favoreceu a adesão e o empenho dos profissionais no desenvolvimento das atividades propostas durante os períodos de formação continuada.

Outro reconhecimento do grupo foi a diversificação da forma de realizar a formação continuada, conciliando momentos genéricos, com específicos o que permitiu uma visão mais ampla de uma proposta educacional diferenciada e também o atendimento às reflexões necessárias sobre as disciplinas ou conteúdos específicos de cada área de atuação dos docentes.

Ainda, o fato de os docentes que atuaram na formação continuada serem oriundos de instituições próximas, como a Unoesc, a Unochapecó e a UFFS, além de alguns profissionais de outras redes da educação, como a estadual de Santa Catarina, todos estavam inteirados da realidade da rede municipal de ensino do Município de Maravilha

e também com conhecimento prévio da proposta didático/pedagógica em aplicação, facilitou o entrosamento dos docentes com os formadores.

A Secretária de Educação à época explica que: “Uma das grandes metas da Secretaria Municipal de Educação era de que a formação continuada contribuísse de forma decisiva para a construção de uma Proposta Pedagógica voltada ao desenvolvimento humano, frente aos desafios pedagógicos, políticos e sociais.”

Portanto, considerando o posicionamento majoritário, dos envolvidos nas atividades desenvolvidas, pode ser considerada satisfatória a proposta de formação continuada desenvolvida na rede municipal de Maravilha nos anos de 2010 a 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é tema recorrente no Brasil. São inúmeras as propostas e muitas mudanças, que de tempos em tempos são ajustadas de acordo com os governos no poder, sem uma política estatal de médio e longo prazo para o setor.

Na última década houve avanços na oferta da formação inicial, com as novas instituições federais – institutos e universidades –, sendo incentivada também a pós-graduação. No entanto, a situação da formação inicial não foi resolvida e, continua com rumos incertos, principalmente em vista da recente reforma da educação básica, alterando substancialmente as perspectivas de futuros profissionais de algumas áreas da educação.

Na formação continuada constata-se a existência de um grande número de propostas, mas algumas não cumprem a missão de oferecer aos profissionais da educação atuantes as condições para acompanhar avanços científicos e tecnológicos, que demandam de novas posturas pedagógicas e percepções curriculares que precisam ser estimuladas nessa modalidade de formação.

A prática descrita, aplicada na experiência do Município de Maravilha, demonstra proximidade com as proposições da formação continuada, que não é um receituário aos profissionais, mas mantém profunda ligação com os limites vivenciados em sala de aula.

Na compreensão de gestores e professores houve melhoria das condições para o ensino/aprendizagem na rede municipal de ensino de Maravilha, naquele período. A proposta desenvolvida à época vem ao encontro do que apontam os pesquisadores na área que ela não pode ser um receituário, mas deve estar revestida de credibilidade junto aos profissionais, considerando a realidade dos mesmos.

Também a formação continuada precisa ser acompanhada da valorização profissional, situação que se concretizou no Município de Maravilha, com o Plano de Carreira do Magistério aprovado, após ampla discussão com a categoria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, 10 maio 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

CAMPOS, Antônio Valmor de. O professor integral para uma educação integral. In: ANDREIS, Adriana Maria (Org.). **Formação de professores, currículo e aprendizagem na educação integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

CHIMENTÃO, L. K. O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

GATTI, B A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Art-med, 2010.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012>. Acesso em: 26 mar. 2018.

DIMENSÕES E PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Leandro Hupalo

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)
leandrohupalo.lh@gmail.com

Adriana Richit

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
adrianarichit@gmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

O presente estudo tem o objetivo de apresentar o quadro de formação docente no Brasil, explicitando as dimensões e conhecimentos pertencentes a esse processo, sobretudo aqueles pertencentes à educação profissional. O trabalho foi desenvolvido a partir de inquietações dos autores no que tange a formação dos professores da modalidade da educação profissional que, historicamente, caracteriza-se pela incipiência de diretrizes educacionais e pela ausência de clareza nas bases que sustentam a formação docente. A metodologia utilizada para o estudo foi a pesquisa bibliográfica com o propósito de levantar o estudo da arte sobre os pressupostos da formação docente, apontando os desafios inerentes à prática pedagógica na educação profissional. Para tal, foram investigados autores como Nóvoa, Tardif, Saviani, Contreras, Giroux, além de dissertações e teses da última década sobre o tema da formação docente na educação profissional. O estudo aponta para uma constituição profissional a partir trabalho docente na educação profissional, bem como a influência das experiências anteriores ao ingresso no magistério nas relações de profissionalidade docente. De forma geral, o estudo considera que as dimensões que constituem a profissionalidade docente estão fortemente articuladas à história de vida dos professores.

Palavras-chave: Educação Profissiona. Formação docente. Profissionalidade Docente.

INTRODUÇÃO

Alguns estudos, entre eles de André (2006) e Castanho (2001), tem se dedicado à pesquisa no campo da educação. A partir desses debates teóricos observa-se que há uma forte discussão sobre a formação docente na perspectiva que leva em consideração a pesquisa como princípio educativo, tanto na reconstrução do objeto da didática quanto na superação das práticas docentes tradicionais, baseadas no modelo gerencial e estático e na superação de dicotomias entre teoria e prática.

Além disso, cumpre destacar que, de modo geral, há muito de subjetivo no processo de formação profissional docente, visto que a participação e o interesse pessoal são fundamentais no desenvolvimento profissional

do professor, pois “aspectos como interesse pessoal, atuação do formador, valorização do conhecimento da prática do professor e estrutura metodológica e pedagógica da atividade proposta podem fomentar o engajamento dos participantes.” (RICHIT, 2010, p. 89). Ao engajar-se em um processo de formação continuada, o professor leva consigo inquietações, desejos e ansiedades, resultados de necessidades específicas de sua atividade docente.

Ademais, na formação do professor, há de se considerar também aspectos políticos, sociais, éticos, estéticos, culturais, além dos contextos inclusivos como sala de aula, família, escola, comunidade e sociedade que, para Frigotto (1996), buscam um desenvolvimento pleno do profissional, capaz de promover uma formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra hegemônica.

Em relação ao tema formação docente, certamente faz-se necessário um esforço coletivo para superar os entraves que dificultam a construção de uma educação de qualidade que se encontra em permanente discussão. Partindo das considerações explicitadas, o presente estudo dedica-se a apresentar brevemente o quadro de formação docente dos professores no Brasil, explicitando dimensões e conhecimentos inerentes a este processo, sobretudo àqueles pertencentes a educação profissional.

DIMENSÕES E CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE

Repensar a escola contemporânea é buscar entender, por exemplo, de que forma os saberes socializados no espaço escolar podem possibilitar aos professores e alunos romper com certas práticas instituídas, assim como propor formas alternativas para a construção de uma educação que privilegie a multiplicidade e as diferenças, aspectos estes basilares para se pensar a formação ampla dos alunos. Para tal, faz-se necessário que o professor busque o entendimento de como os saberes profissionais da docência constituíram-se em diferentes momentos históricos, sobretudo na contemporaneidade, como uma forma de compreender o espaço escolar como um lugar permeado por relações sociais que não podem ser ignoradas nos processos de aprendizagem. Para Giroux (1997, p. 158-159)

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia em sala de aula.

Nesta perspectiva, a dimensão pedagógica na formação profissional docente faz-se novamente importante, na qual estejam incluídos conhecimentos específicos, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2013). Segundo Nóvoa (2009) é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, ou seja, ensinamos aquilo que somos e, no que somos, se encontra muito do que ensinamos.

Partindo da ideia de pluralidade, Tardif (2013) discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Para Zabalza (2004) o ato de ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das atividades exercidas e sobre a maneira como os estudantes aprendem.

Shulman (1986) contribui para a discussão ao afirmar que para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento: é preciso compreendê-lo em todos os seus aspectos – profissionais e pessoais. Nóvoa (2009) reitera que se deve abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de se transmitir um determinado saber. E, por fim, Saviani (1996) complementa afirmando que um bom professor precisa saber do que trata e no que consiste a educação, qual o público atendido, qual a natureza do trabalho e reconhecer efetivamente o ambiente no qual está inserido. Para além disso Saviani (1996, p. 149) destaca ainda que

Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade.

Deste modo, a formação inicial e a formação continuada do professor interferem nos modos de ser e agir a partir das interações pessoais e sociais que se estabelecem nas vivências particulares e profissionais do professor. As vivências, experiências, memórias, saberes e histórias são fatores determinantes no processo de tornar-se professor e realizar a prática docente em sala de aula.

No entanto, Urbanetz (2011) apresenta algumas lacunas referentes a situações que ainda são consideradas como novidades para a escola, entre elas a necessidade do domínio e uso de novas tecnologias, as situações de risco em que crianças e adolescentes estão expostos, as condições concretas de trabalho dos professores e as concepções educativas dos professores do ensino superior. André e Romanowski (2002, p. 31) contribuem com a discussão afirmando que “a formação política do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira são conteúdos muito pouco investigados.”.

Contraopondo-se radicalmente a esta perspectiva, Libâneo (2004) diz que o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino, de modo que sua formação inicial deve contemplar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para a plena atuação docente. Acrescenta ainda que este conjunto de requisitos profissionais que torna alguém professor pode ser denominado como profissionalidade, sendo que esta é determinada pela profissionalização e pelo profissionalismo. Libâneo (2004, p. 75) destaca também que

profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade” e que “profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional.

Além disso, cumpre destacar que o processo de formação profissional do professor concretiza-se mediante experiências pessoais, formativas e profissionais diversificadas, que por vezes fundamentam a prática pedagógica. Tal movimento de construir e reconstruir a prática pedagógica influencia, de modo significativo, os percursos de formação profissional do professor, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. Marcelo Garcia (1998) defende que o desenvolvimento profissional do professor deve ser entendido como um processo, individual ou coletivo, que deve contextualizar-se no local de trabalho do docente, ou seja, a escola, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes naturezas, tanto formais como informais. E Richit (2010, p. 38) entende que

no processo de desenvolvimento profissional o professor constitui-se professor em um processo histórico e dinâmico, na sua interação com o mundo, na sua prática social e nas interlocuções que estabelece com outros sujeitos sociais, a partir de aspectos internos e externos que perpassam esse processo.

Por fim, considerando que as trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam no percurso da carreira docente e definem como se dá a formação da intelectualidade do professor, cabe destacar a relevância de se promover a formação do professor numa perspectiva de transformação.

Segundo Contreras (2012), a definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e mais

justa, educando os alunos como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e esperança. Tal definição converge para a importância de se considerar também a trajetória pessoal dos docentes.

Nesta nova perspectiva de formação profissional docente, alguns pressupostos teóricos e conceitos se fazem importantes, dentre eles a noção de profissionalidade.

PROFISSIONALIDADE E A CONSTITUIÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A profissão docente, segundo Castanho (2001), pressupõe características e conhecimentos que tornem o professor um profissional capaz de intervir de maneira ampla e coerente nas distintas situações do cotidiano escolar e que possa deixar marcas no processo de formação dos estudantes. A este respeito Tardif (2013, p. 11) afirma que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.” Este entendimento remete à reflexão de Nóvoa (2009) ao afirmar que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais na profissão docente, de modo que ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito do que ensinamos.

Contudo, o processo de constituir-se professor é atravessado por crenças, concepções, ideologias, culturas profissionais e conhecimentos distintos que são desenvolvidos ao longo das diversas experiências profissionais e formativas vivenciadas pelo professor. Estes aspectos estão relacionados, entre outras coisas, ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

Num tempo de ambiguidades e transformações aceleradas, a compreensão da noção de profissionalidade e da especificidade que a define assume um papel relevante na complexa teia de interações que se fazem nos processos de formação docente e nas práticas profissionais dos professores. Contudo, o termo profissionalidade foi recentemente inserido no campo da educação em detrimento da organização dos professores a partir do século XIX, particularmente nas últimas décadas, mediante a institucionalização da necessidade de formação docente para exercer a atividade profissional, implicando na criação de um conjunto de saberes indispensáveis para sustentá-la (NÓVOA, 1995).

Reis Monteiro (2008) apresenta a origem e o significado do termo profissionalidade ao afirmar que seu uso teve início na Itália, emergindo das lutas dos sindicatos contra a organização capitalista do trabalho nos anos 1960 e 1970 e sendo utilizado, também, na França e Reino Unido a partir dos anos 1970. Relativamente à educação, o autor define o termo profissionalidade como um “saber-comunicar-pedagogicamente, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal.” (REIS MONTEIRO, 2008, p. 47).

Sacristán (1995, p. 65) entende profissionalidade como “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Contreras (2012), por sua vez, refere-se à profissionalidade como o conjunto de qualidades da prática docente em função das exigências do trabalho educativo. Para o autor, nesta perspectiva, debater profissionalidade docente significa “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2012, p. 74). Na mesma obra o autor apresenta três dimensões que definem a profissionalidade docente: a obrigação moral e o compromisso

de quem ensina para quem aprende, o compromisso com a comunidade e as relações sociais e a competência profissional que combina habilidades, princípios e consciência de sentido.

Roldão (2005, p. 108) define o termo profissionalidade como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevante e valiosas”. Acrescenta quatro elementos para definir o termo profissionalidade docente, baseados em análises das produções científicas de Nóvoa (2009), Sacristán (1995) e Dubar (2005). São eles: o reconhecimento social da especificidade da função, o saber específico indispensável à natureza de sua atividade, o poder de decisão baseado no controle e na autonomia sobre o exercício da atividade pedagógica e o pertencimento a um grupo coletivo que compartilha, regula e defende o pleno exercício da profissão (ROLDÃO, 2005).

A partir de definições sobre profissionalidade docente de alguns autores é possível perceber que a mesma deve ser concebida como uma construção individual e coletiva, que se consolida no ambiente de trabalho e tem na atividade docente e nas relações com seus pares a afirmação ou negação da profissão. Para Popkewitz (1991), ser professor e relacionar ao conceito de profissão é decorrente de uma situação social passível de alterações conforme as condições sociais se apresentam. Tal variação em função do tempo e do contexto em que ocorre caracteriza o termo profissão como de difícil aproximação, oportunizando uma pluralidade de significações e implicando na falta de uma definição universal.

Labaree (2000) é categórico ao afirmar que se institui a ideia de que ensinar é muito simples, o que contribui significativamente para o desprestígio da profissão e, não obstante, promove a sensação de que a profissão docente pode ser exercida sem a devida formação ou, de forma mais objetiva, por qualquer um que detenha boa vontade. Esquinsani (2012) afirma que as expectativas coletivas sobre a docência giram em torno de uma tênue linha que separa o profissionalismo da vocação: há uma relativa dificuldade histórica em definir se os professores são vocacionados e, conseqüentemente, profissionais ou se são profissionais e conseqüentemente vocacionados.

Observa-se, portanto, um processo de descaracterização da profissão docente que imbrica na proletarização e na marginalização da classe. Estudos de Tardif (2002), Tardif e Lessard (2013) e Contreras (2012) sinalizam tal processo de descaracterização a partir de elementos como a divisão técnica do trabalho docente, bem como a perda da autonomia dos professores quanto à sua prática pedagógica e da participação efetiva das decisões que afetam sua carreira profissional. A consequência deste processo é a marginalização do trabalho docente pela sociedade que passa a considerar o professor como um simples executor de tarefas.

Sumarizando, o conceito de profissionalidade sugere, deste modo, uma compreensão da docência em sua complexidade e numa perspectiva relacional entre os indivíduos, não deixando de considerar os espaços sociais, nos quais os professores efetivam seu trabalho, bem como os valores e desejos intrínsecos no desenvolvimento de sua profissão. Assim, a noção de profissionalidade docente é complexa e encontra-se em processo de constituição conceitual dentro da sociologia das profissões, conforme defendem Ludke e André (1996), ao afirmarem que a discussão do termo no quadro docente ainda se encontra em plena estruturação conceitual, não havendo um consenso entre seus pesquisadores, o que torna mais complexa a definição do conceito.

Por fim, no contexto das discussões sobre o processo de formação docente, a questão da profissionalidade é fundamental, pois é parte inerente ao desenvolvimento e a constituição do professor, principalmente na educação profissional. Para tal, o seu compromisso com a proposta da educação é fator essencial para a concretização de uma educação comprometida com uma formação mais abrangente dos alunos.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES NA DIREÇÃO DA SUPERAÇÃO DE ALGUNS DESAFIOS

A falta de um quadro docente qualificado, sobretudo no que tange à formação de bases pedagógicas, tem se constituído nos últimos anos como um dos principais fatores que impossibilitam a valorização da educação profissional no país, apesar da criação de programas de acesso a esta modalidade de educação, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Segundo Machado (2008, p. 14),

ampliou-se o entendimento de que essa modalidade de ensino contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

A qualificação do professor da educação profissional torna-se condição fundamental à organização, planejamento e coordenação nacional dos esforços de superação de uma estrutura nacional fragmentada, que caracteriza esta modalidade educativa. Segundo Moura (2008), o mundo do trabalho tem demandado profissionais cada vez mais preparados para os postos de trabalho ao buscar melhor qualidade dos produtos desenvolvidos, exigindo maior atenção à justiça social, às questões éticas e sustentabilidade ambiental. Pereira (2009, p. 2), por sua vez, afirma que

Considerando-se o processo de mudanças por que vem passando o mundo de hoje, sujeito à força das mudanças advindas do avanço da ciência e da tecnologia, em que o conhecimento rapidamente se faz obsoleto, é imediato o entendimento de que a provisoriedade se transforma em algo que ameaça e instiga uma permanente busca de renovação; isto exige, portanto, que o cidadão esteja constantemente revendo e reformulando seus saberes, sua forma de agir no mundo, e nesse sentido, a escola e o professor passam a ter uma exponencial tarefa.

O paradigma de ensino pautado na lógica do trabalho artesanal de outrora, em que o mestre da oficina-escola apresentava um modelo que deveria ser reproduzido a partir de uma sequência de etapas preestabelecidas de aprendizagem, está superado e necessita de professores que promovam uma aprendizagem para além do saber-fazer. Para Moura (2008, p. 28) o mundo do trabalho demanda por “indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração de conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação”.

Para tal, é preciso reconhecer que a profissão docente, principalmente na educação profissional, é muito mais do que uma mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente, sem a proposição de reflexões por parte dos professores. Compreender os processos pelos quais os professores aprendem, os conhecimentos que são necessários à prática docente e as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência tem se constituído em uma necessidade no campo científico da educação, tal como defende Garcia (1998). Em suas pesquisas o autor destaca o conhecimento didático do conteúdo, que se refere ao conhecimento que os professores possuem a respeito daquilo que ensinam e a forma como abordam e ensinam tal conhecimento, visando a aprendizagem dos alunos. A este respeito Pena (2011, p. 100) comenta que

Nos estudos que abordam a aprendizagem da docência, observa-se a referência aos seguintes aspectos: a existência de uma base de conhecimento para o ensino, com os diferentes tipos de conhecimentos necessários ao professor para o desenvolvimento da atividade docente; a influência da biografia pessoal e profissional do docente na configuração de sua prática pedagógica;

a relevância dos processos formativos e do exercício profissional na aprendizagem da profissão; dentre outros.

Em relação à educação profissional, a perspectiva acima torna-se profícua e pertinente no campo da investigação por se tratar de profissionais que atuam em um campo caracterizado por especificidades e singularidades próprios desta modalidade de educação. Segundo Pena (2011), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por profissionais, em sua maioria, com diferentes formações da graduação, tais como engenharia, arquitetura, administração, dentre outras, possuindo ainda, grande parte destes profissionais, mestrado e doutorado em diversas áreas profissionais, que não em educação ou afins. A autora reforça ainda que estes profissionais atuam como professores, contando com pouca ou nenhuma referência pedagógica, fiando-se apenas no conteúdo específico de sua formação. Sobre isso, Machado (2011, p. 691) destaca que “se recrutam professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo.”

A formação docente para a educação profissional precisa promover a conscientização do professor sobre seu papel na aprendizagem dos estudantes, papel este que suscita um comprometimento social e ético que transcenda a mera reprodução de saberes, técnicas e conteúdos. Para Luckesi (1994, p. 115) “o educador é aquele que, tendo adquirido o nível cultural necessário para o desenvolvimento de sua atividade, dá direção ao ensino e a aprendizagem.” É neste contexto que a reflexão e a pesquisa se fazem importantes.

Da mesma forma, formar professores na educação profissional implica, principalmente, compreender a importância da intervenção docente na formação dos estudantes, e a necessidade de que esta prática esteja apoiada em bases teóricas, científicas e tecnológicas consistentes. Tal formação, por sua vez, precisa permitir aos professores enfrentar questões fundamentais da profissão, que tem a escola como instituição social que pressupõe ações que promovam a reflexão e a crítica. Oliveira (2010, p. 458) afirma que a formação de professores para a educação profissional sendo tratada no país “sem integralidade própria, que carece de marco regulatório, e que, por meio de programas, desenvolve-se paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação.”

Para Oliveira (2010), a ausência de referência à formação docente para atuar na educação profissional está alinhada a uma dada concepção sobre as relações entre experiência profissional e formação acadêmica, permeada por um não reconhecimento da docência na educação profissional como um campo de conhecimento com identidade própria. Esse aspecto é discutido por Machado (2011, p. 690), segundo a qual a formação de professores para a educação profissional “é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local integrado e sustentável.”

Cumprir destacar, no entanto, que a formação inicial do professor da educação profissional sempre esteve vinculada a condições mínimas e precárias, como pode ser observado no tratamento dispensado na Lei n.º 9.394/1996, ao deixar subentendido que o docente desta modalidade de educação não necessita de formação própria, estabelecendo padrões únicos e específicos para docentes da educação básica.

Além disso, a partir do Decreto n.º 2.208/1997, reduziu-se a formação inicial do professor da educação profissional ao permitir que disciplinas do Ensino Técnico fossem ministradas por professores, instrutores e monitores, mediante preparação para o magistério em serviço, por meio de licenciaturas e programas específicos de formação docente. Portanto, evidencia-se que a educação profissional e tecnológica passa a ter uma identidade formativa e que tal postulado da legislação deixa claro que esta modalidade de educação possui características próprias e, portanto, requer uma formação inicial docente específica, bem como pressupõe formação continuada.

Em contrapartida, de acordo com a Lei n.º 11.741, a educação profissional objetiva, sobretudo, elevar a condição intelectual do ser humano mediante uma formação que ultrapasse o tradicional repertório de suas funções laborais, bem como desenvolver plenamente o educando quanto ao seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entretanto, para alcançar a formação adequada na perspectiva da emancipação do estudante, a formação do professor dessa modalidade de educação precisa incluir, entre outras, a dimensão pedagógica, por meio da qual possa promover uma prática profissional coerente e comprometida, na qual estejam intrínsecos conhecimentos específicos, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2013).

Em outras palavras, a docência na educação profissional necessita de profissionais com formação pedagógica que lhes possibilite práticas em sala de aula comprometidas com a formação geral do estudante e não apenas com a apropriação e o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Para Nóvoa (2009) a formação docente, pautada na profissionalidade docente e na personalidade do professor, deve compreender cinco propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação docente. São elas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Além disso, segundo Nóvoa (2009, p. 3),

Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais "líquido" e menos "sólido", que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

CONCLUSÃO

De modo geral entende-se que as dimensões que constituem a profissionalidade docente estão fortemente articuladas à história de vida dos professores. Tais dimensões indicam os significados atribuídos pelos professores aos acontecimentos, fases e aprendizagens que perpassam os caminhos até a tomada de decisão pela docência.

Segundo Hobold (2004), no caso da educação profissional, quando o professor ingressa em uma escola, este não está desprovido de conhecimentos de outrora e nem dispensado de aprendizagens futuras. A troca de experiências pode ser ressignificada pelos professores com o objetivo de construir e refletir sobre sua prática pedagógica. Desta forma evidencia-se que o processo de formação do professor da educação profissional é uma peça-chave para a consolidação de uma escola emancipadora e transformadora, sobretudo nesta modalidade educativa que está diretamente ligada às relações de trabalho.

Entendemos, portanto, que promover uma formação de professores para a educação profissional, centrada na perspectiva do desenvolvimento sócio-político-cultural-intelectual do professor, é um caminho possível para o rompimento do embate presente na história da educação brasileira, em que há uma tendência clara para a manutenção do poder pelas elites e o desejo de rompimento da barreira de classes através de uma ascensão social dos menos favorecidos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2015.

- ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.
- ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J.P. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, M. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC, 2002.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 29 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 abr. 2015.
- CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. Cortez: São Paulo, 2012.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ESQUINSANI, R. S. S. O trabalho docente na educação brasileira: contextos e expectativas. In: DURLI, Z.; SILVA, R. R. da; RIBEIRO, V. N. da S. (Org.). **Formação docente em perspectiva**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012.
- FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.** Brasília, DF: CNTE, 1996.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOBOLD, M. S. A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 269-282, maio/ago. 2004.
- LABAREE, D. F. On the Nature of Teaching and Teacher Education: Difficult Practices That Look Easy. **Journal of Teacher Education**, v. 51, i. 3. p. 228-233, maio/jun. 2000.
- LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, 2004.
- LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC: SETEC, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.
- MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas. v. 32, n. 116, p. 689-704. jul./set. 2011.
- MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998.
- MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

PENA, G. A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Revista educação em perspectiva**, Viçosa. v. 2, n. 1, p. 98-118, 2011.

PEREIRA, L. A. C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

POPKEWITZ, T. S. **Sociología política de la reforma educativa**. Madri: Mormata, 1991.

REIS MONTEIRO, A. Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação. **Coleção Panorama**, Portugal: Porto Editora, n. 9, 2008.

RICHIT, A. **Apropriação do conhecimento pedagógico-tecnológico em Matemática e a formação continuada de professores**. 2010. 280 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102123/richit_a_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2016.

ROLDÃO, M. do C. **Formar professores – Os desafios da profissionalidade e o currículo**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

SAVIANI, D. Saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, v. 1, n. 1, p. 145-155, 1996.

SHULMAN, L. Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

URBANETZ, S. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.pgge.ufpr.br/teses/d2011_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIVERSIDADE CULTURAL CATARINENSE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM DEBATE NECESSÁRIO

Elisa de São Thiago Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina
lisastcunha@gmail.com

Evita Alicia Gomes Silveira

Universidade do Estado de Santa Catarina
evita.alicia99@gmail.com

Lourival José Martins Filho

Universidade do Estado de Santa Catarina
lourivalfaed@gmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Trata-se de uma discussão de cunho bibliográfico com base na diversidade cultural catarinense em debate com a formação de professores(as). Entende-se a diversidade cultural e a formação de professores como elementos dinâmicos e complexos forjados na ação humana de viver e fazer educação. Os dados iniciais revelam a necessidade dos cursos de licenciaturas contemplarem com maior rigor teórico e metodológico discussões sobre Diversidade Cultural e seus impactos na formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Diversidade Cultural Catarinense, Currículo.

INTRODUÇÃO

Ancorada sobre a prerrogativa da necessidade de um debate entre a formação dos professores e a diversidade cultural, esta pesquisa baseia-se. Traz uma discussão teórica que desenha e resgata o mapeamento histórico geral da diversidade cultural catarinense com reflexão imbricada sobre a formação de professores(as) e o currículo vigente, estabelecendo relações entre o sujeito concreto e a diversidade presente no Estado de Santa Catarina, uma vez que pouco se fala nos currículos de formação dos professores. No intuito de responder a seguinte problemática: qual a importância do conhecimento da diversidade cultural catarinense para a formação do professor contemporâneo?

É uma pesquisa vinculada ao grupo de pesquisa Didática e Formação Docente, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Brasil. Caracterizada como uma pesquisa de cunho bibliográfico que se deu por meio de diferentes autores contemporâneos na área da educação e da diversidade cultural. Objetiva contribuir para o

desenvolvimento de práticas curriculares e processos de formação docente que estimulem o acolhimento, o respeito, o convívio e o reconhecimento dos diferentes e das diferenças.

CULTURA E DIVERSIDADE

Segundo Taylor apud Laraia (2001, p. 14), Cultura “é [...] este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” Entendermos que cultura, possui um papel primordial quando colocamos em xeque as discussões sobre diversidade cultural. Isto porque, em um mundo contemporâneo, quando tratamos cultura como uma coisa fixa e congelada, não damos conta de acompanhar as movimentações sociais decorrentes dos distintos processos. Como coloca Hall (1997), o dinamismo da cultura está envolto em disputas “simbólicas e discursivas de poder”, assim como os próprios interesses políticos que permeiam uma dada construção histórica. Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 18), nos alertam que a diversidade e a diferença são campos distintos conceituais, uma vez que “fala-se em diversidade sem desigualdade”, esvaziando a diferença, uma vez que o diverso indica em si uma ideia de identidades que se compõem, se relacionam e se toleram, admitindo a possibilidade de diálogos igualitários sem considerar as hierarquias de saber/poder, neste sentido a diferença se estabelece para borrar as identidades e não para instituí-las.

Por isso quando trazemos reflexões acerca da diversidade cultural, partimos do olhar da alteridade. Um povo nunca é um só. Um povo é múltiplo, em todos os aspectos individuais e coletivos de sua composição, suas etnias, culturas e principalmente de suas diversidades. Segundo Chechetti (2008) a diversidade cultural está na significação de cada indivíduo/grupo social sobre o tempo e o espaço, como referência de suas configurações de identidades pessoais e coletivas. Isso tudo dentro dos espaços de socialização e convívio como no caso das escolas.

Fernandes (2005), defende que o caso brasileiro em suas diversidades culturais, está totalmente imerso no processo histórico-social e nas dimensões continentais de nossa territorialidade. Isso podemos observar predominantemente no discurso imigrantista presente na história oficial de grande parte do país, dentro da criação de uma política de estado eugenista e de invisibilização histórica de sujeitos como no caso das populações afrodescendentes e indígenas.

Caímos em um determinismo, se atrelamos determinado espaço geográfico a uma única composição étnica, portanto partimos do pressuposto da análise multicultural, perpassando todos os enlaces e tramas históricos e suas implicações para que se construa determinada identidade cultural.

COMPOSIÇÃO ÉTNICA CATARINENSE

Com a abolição da escravidão em 1888, emerge o projeto de estado baseado nos ideais do imigrantismo. Este, como Azevedo (1988) aponta, tinha como propósito, a substituição do trabalho escravo para o livre, instituindo a mão de obra imigrante, europeia em sua maioria, como uma ferramenta para a reconstrução a imagem da nação e principalmente do ideal de progresso. Segundo Seyferth (2008), esse ideal já teria suas primeiras aplicações um pouco antes, com a instituição dos primeiros “núcleos coloniais” na região sul do país, desde o início do século XIX, na qual se debruçaram sobre dois pontos referenciais: a localização estratégica que ligavam desde os mais longínquos pontos do sul a São Paulo e portanto a favorecia o abastecimento e comércio; e a crença do imigrante europeu como agricultor nato, munido dos valores familiares e portanto a personificação do cidadão brasileiro e da vocação agroexportadora do país.

Tendo esse breve panorama, podemos entender as construções sociais que permeiam a construção da identidade catarinense muito atrelada as culturas europeias. Isso, percebendo que principalmente no início do século XIX, ocorreu uma forte política de ocupação física do estado, principalmente nas regiões mais remotas do mesmo, promovido em grande parte pela coroa. É importante trazeremos essa crítica, já que as políticas governamentais e midiáticas que o aparato estatal veicula, reforçam as heranças em sua maioria italianas, alemãs e açorianas, juntamente as “festas tradicionais” que anualmente acontecem em todo o estado. Santa Catarina é dividida em grandes regiões, a saber: Litoral, Nordeste, Planalto Norte, Vale do Itajaí, Oeste, Meio-Oeste, Planalto Serrano e Sul Catarinense. Todas essas, como já colocamos anteriormente, permeadas de processos recentes e alguns nem tanto, de ocupação. Analisaremos brevemente algumas etnias no estado, um pouco de seu histórico e suas presenças e manifestações atuais.

INDÍGENAS

Antes de todo o “processo de colonização” decorrente do século XIX, as diferentes etnias indígenas ocupavam o território físico do estado. Como Schmitz (2011) coloca, diferentes deslocamentos étnicos pelo território com o passar do tempo, não nos permitiram falar em povos indígenas “estritamente catarinenses”, até mesmo pelo não reconhecimento por parte de alguns grupos das noções de cidades, estados e país. Podemos, portanto, estabelecer diálogos com a composição atual das etnias presentes no estado Catarinense, sendo elas: Kaingang, Xokleng e Guarani. Segundo Brighenti (2012) conforme o último censo realizado em 2010, a população indígena no estado soma aproximadamente 16.000 pessoas, sendo que houve um significativo crescimento com o decorrer dos anos, não só dentro das Terras Indígenas (TIs), mas também nos espaços das cidades. Os Guarani, em Santa Catarina são distribuídos em 21 aldeias/comunidades, sendo, diversas aldeias na faixa litorânea do estado e no Oeste cerca de duas comunidades. Os Kaingang em Santa Catarina, os maiores em quantidade, distribuíram na região que compreende o Oeste e Vale do Contestado. Já os Xokleng, se estende em duas Terras Indígenas localizadas no Alto Vale Catarinense, entre os municípios de: José Boiteux, Vitor Meireles, Dr. Pedrinho e Itaiópolis e a TI Rio dos Pardos, na qual se localiza na cidade de Porto União. Importantíssimo frisarmos que a luta pela demarcação e direitos sobre territórios indígenas também ocorre no estado.

QUILOMBOLAS

Partindo desta mesma perspectiva multicultural, as comunidades Quilombolas, não ficam por fora da nossa reflexão. Estas que resguardam a memória e os costumes de uma resistência histórica a escravidão brasileira. São constituídas em sua maioria por afro-brasileiros, descendentes de escravizados do Brasil colonial. Segundo Ganesini (2012), no estado de Santa Catarina, existem cerca de dez comunidades quilombolas reconhecidas oficialmente, estas se estendem sobre os municípios de: Balneário Camboriú, Criciúma, Santo Amaro da Imperatriz, Campos Novos, Porto Belo, Praia Grande, Garopaba, Monte Carlo e Paulo Lopes.

ALEMÃES

Advindos com o agenciamento de imigrantes que tangenciou o governo brasileiro, na primeira parte do séc. XIX, estes, vieram ao país com a principal função de ocupar os “espaços vazios” e implantar um modelo de agricultura baseado na pequena propriedade familiar. Em 1829, segundo Seyferth (2016), fundou-se São Pedro de

Alcântara, essa, sendo a primeira colônia alemã no estado de Santa Catarina, em sua maioria vindos de Bremen - Alemanha. A colônia foi a última agenciada pelo governo imperial, já que o parlamento aprovou em 1930, um decreto que impedia gastos com a imigração. A autora coloca, que as promessas que o governo brasileiro fez, não fizeram jus a realidade. Já que, muitas as colônias em sua maioria eram muito afastadas, envoltas em matas nativas e sem quaisquer subsídios ou auxílios por parte do aparato estatal, que em alguns casos gerou a reemigração. Algumas famílias da colônia de São Pedro de Alcântara se estabeleceram onde hoje é Gaspar e Vargem Grande. Sem o agenciamento governamental, em 1846, passaram a surgir as colônias alemãs fundadas por empresas particulares, principalmente depois da "Lei de Terras", que facilitou a compra de terras para estrangeiros. Com isso em 1950, fundou-se a colônia de Blumenau, esta que inicialmente contava com 17 imigrantes e a partir de 1870, passou a se tornar referencial da colonização alemã da bacia do Vale do Itajaí e ainda hoje representa uma das maiores colônias alemãs do estado de Santa Catarina. Outras colônias que destacam a presença alemã no norte e Alto Vale de Santa Catarina, são: a Colônia Dona Francisca, a atual Joinville, que surge em 1851; a Colônia Itajaí, atual Brusque, em 1860; Colônia de Jaraguá, em 1879; Colônia Harmonia, atual Ibirama, em 1898. Já na região oeste e meio oeste, temos o trabalho dessas mesmas empresas particulares que atuaram nas concessões de terra para colonização, sendo que as principais são: a colônia de Porto Novo, hoje Itapiranga, fundado em 1926; Palmitos no início da década de 1930; a colônia de Dreizehnlinden, Treze Tílias, em 1933 (está com forte presença austríaca também), e Fraiburgo também em meados de 1930. Atualmente a cultura alemã se manifesta na memória resguardada pelos descendentes nas cidades de fundação alemã, na arquitetura muito presente no alto vale catarinense, na língua ainda falada por alguns, nas comidas típicas e nas festas, sendo a Oktoberfest de Blumenau, considerada a maior celebração da cultura alemã fora da Alemanha.

ITALIANOS

A imigração italiana ao estado de Santa Catarina, ocorreu um pouco depois da alemã. Originária do mesmo projeto de estado, esta só veio a se intercorrer na segunda metade do séc XIX. Segundo Ruon, 2015 às condições na Itália não eram favoráveis, a industrialização ocorria no país, porém nem todos as camadas sociais eram beneficiadas por ela. Uma alternativa para italianos das regiões atuais do Vêneto, Trentino-Alto Adige e Lombardia era através dos agenciamentos de imigrantes, tentar a vida no Brasil. Como a autora coloca, esses sustentavam o "sonho de cultivar a própria terra" e isso veio de interesse ao país, já que como apontado anteriormente, uma das preocupações, era da "ocupação das terras vazias". A colonização no estado, segundo Trento, 1989 inicia-se com cerca de 2000 imigrantes. Temos primeiro os colonizadores italianos na região de Rio dos Cedros em meados de 1975. Os trentinos, junto dos alemães que fundam a colônia de Nova Trento e espalham-se pela região conhecida como pomeranos. E quase no mesmo período temos a ida de alguns grupos até Laguna (na época a cidade mais importante do estado), que com o recurso ferroviária Tereza Cristina se espalharam pelo sul do estado, fundando pequenas colônias e vilas, a citar: Azambuja, Urussanga, Pedras Grandes, Criciúma, Orleans, Nova Veneza, Grão Pará, Cocal, Treze de Maio, Turvo e outras. Vale destacar também, a migração de gaúchos para o meio e extremo oeste de Santa Catarina, sendo em sua maioria italianos ou descendentes italianos, que se deu principalmente no início do séc. XX. Atualmente percebemos de maneira muito forte a presença italiana no estado, principalmente pelas festividades que acontecem em municípios como Rio do Sul, com a Anima Italiana; em Maravilha e Jaraguá do Sul, Festa Italiana; o município de Nova Veneza, Carnevale di Venezia; em Urussanga, a Festa do Vinho e Ritorno alle Origini; Nova Trento, temos o Incanto Trentino entre outras festas que celebram a presença italiana por todo o estado.

POLONESES

A migração Polonesa para o Brasil, se deveu a alguns fatores que assolavam o país na segunda metade do séc XIX, entre o eles: a falta de terras, as dificuldades econômicas e principalmente as tensões internas do país. Segundo alguns registros algumas famílias em meados de 1869 se instalaram na cidade de Brusque, no Vale do Itajaí. Segundo Thomé (2007), posteriormente temos em 1887, a chegada de algumas famílias vieram da Bucovina, junto com os alemães.

Esses se instalaram em Rio negro e posteriormente se estabeleceram nas colônias de Passa Três, Voltas Grande, São Lourenço, Vila Nova e Imbuial, em Rio Negro e Mafra. Mais tarde transferiram-se para a colônia Lucena, que se transformou em Alto Paraguaçu, e Moema, ambas pertencentes a Itaiópolis (SC) e que então integravam o Município de Rio Negro. [...] (CELESTINO, p. 120-121).

Entre 1907 e 1914, depois de aportarem no Paraná, uma leva de imigrantes são destinados Sul do Estado, onde constituíram as colônias de Orleans, Irati, União da Vitória, Santa Cândida, Araucária e outras. Como Thomé (2007) aponta, os poloneses que migraram do Paraná e se instalaram também na região do contestado, possuem poucos resquícios da sua cultura "original", seus costumes misturam-se com as culturas étnicas ou regionais predominantes na região, principalmente Gaúcha e de raízes indígenas. Podemos identificar a presença polonesa no estado em diferentes aspectos, pelos pratos gastronômicos, danças típicas, a língua polonesa preservada em algumas comunidades, além de festividades que ocorrem nas diferentes regiões do estado, a citar: em Itaiópolis, com a noite polonesa e em Criciúma e Jaraguá do Sul que marcam a presença polonesa através da festa das etnias.

AÇORIANOS

Podemos colocar que temporalmente os açorianos foram os primeiros imigrantes em Santa Catarina. Com os projetos de expansão no sul do Brasil, desde o início do Séc XVIII, a imigração já era uma resposta. A coroa portuguesa então, estimulou a imigração prometendo aos habitantes da ilha dos Açores, terras, ferramentas entre outros subsídios, se os mesmos se instalassem no sul do país, até então muito pouco explorado. Segundo Coneva (2009) em 1747, desembarcaram na ilha cerca de 1000 açorianos, vindos em 3 navios e em 1748, cerca de 590, vindos em dois navios. Ao fim quase 100 mortos pelo difícil percurso e as más condições nos navios. Santa Catarina possuía na época 3 núcleos de povoações: São Francisco do Sul, Nossa Senhora do Desterro e Santo Antônio dos Anjos da Laguna. A maioria dos imigrantes se dirigiu a Laguna e uma parte foi reenviada ao Rio Grande do Sul.

Diferentes levadas de imigrantes chegavam a cada ano ao estado e até o ano de 1756, quase 6000 imigrantes açorianos estavam instalados. São fundadas algumas freguesias, como: São Miguel, Santo Antônio e São José. A colonização mais no interior do estado não agradava os açorianos, pois estes, preferiam a região do litoral, principalmente pela pesca que era uma maneira de subsistência para estes. As manifestações culturais são muito marcadas em certas regiões o estado, principalmente em Laguna, Florianópolis, Araranguá, entre outras. Isso, nos costumes, na culinária, na renda de bilro e nas festividades tradicionais, sendo a do Divino Espírito Santo uma das maiores representações.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Diante da promessa de garantia do direito humano universal e social inalienável à educação, da compreensão de que a educação se constitui no processo e prática concretizados nas relações sociais observando seus diferentes sujeitos; considerados e acolhidos em sua diversidade pelas instituições escolares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013); se constitui como um dos, principais, desafios da formação do professor identificar e entender os sujeitos que se apresentam em seu ambiente de atuação, bem como os contextos nos quais estão inseridos.

Na busca da garantia deste direito é necessário o entendimento de quais sujeitos e diversidade estamos nos referindo. Gonzalez Rey (apud MOLON, 2011), defende que a constituição do sujeito se dá no campo da intersubjetividade onde se distingue a subjetividade pessoal da subjetividade social, ou seja, o sentido pessoal se distingue do significado da dimensão coletiva do social. A formação da subjetividade possui um caráter social e histórico, configurado no palco de encontros e confrontos com negociação dos mundos de significação privado e público, assim como, “as relações entre pensamento e linguagem não são diretas, mas são mediadas pelo significado” (p. 617). Vasconcellos (2011, p. 46, grifo do autor) indica que o sujeito se constitui pelo social em interação com o objeto que pode ser físico ou espiritual. Sujeito concreto “considerado em todas as suas dimensões existenciais: física, afetiva, sexual, lúdica, cognitiva, estética, **espiritual**, ética, social, política, econômica, **cultural**, ecológica”, ou seja, sujeito concreto formado pela relação entre determinações e diferentes relações mediadas pelo sentido; que considera a diversidade como um dos fundamentos do humano. Campo indispensável de conhecimento do docente que irá lidar com a concretude deste sujeito, e portanto, deve estar previsto no currículo de formação deste profissional o conhecimento da diversidade cultural no qual ele está inserido.

Silva (1999) defende que o entendimento de currículo não está em encontrar o seu verdadeiro significado, mas entender a forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Portanto o enfoque é histórico, na tentativa de descobrir qual conhecimento deve ser ensinado: trazer discussões quanto a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Assim o currículo é sempre uma seleção que deve ser justificada. O currículo não partilha da assepsia científica, uma vez que reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade, além dos valores dominantes que regem os processos educativos. Grundy (apud SACRISTAN, 1998), parafraseando destaca que o currículo não é um conceito, e sim uma construção cultural, uma vez que não existe fora da experiência humana, pois é um modo de organizar as práticas educativas. Desta forma o currículo possui diferentes perspectivas que foram sistematizadas sob uma concepção histórica.

Rodrigues e Abramowicz (2013) destacam que diversidade cultural, e as capacidades interculturais, quando presentes no currículo, são ferramentas que possibilitam o encontro entre pessoas e povos de culturas diferentes, uma vez que a educação intercultural está pautada no aprendizado da própria cultura (linguagens, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento), aberta a apreciação de outras linguagens e formas de conhecimento, ou seja, quando consta no currículo de formação dos professores, mais próximo ele fica dos sujeitos concretos da sala de aula.

Nunca a diversidade cultural, entendida como dentro da educação intercultural, se fez tão necessária. Flecha (2011, p. 29) nos leva a pensar na contemporaneidade como o tempo/espaço – histórico em que o professor atua. Ela implica transformações com efeitos sobre os modelos de subjetividade constituintes dos sujeitos, “o homem pós-moderno estaria entregue a um sem número de opções e escolhas, que o jogam muito mais em um mundo não totalizante e universalizante, no qual a experiência de desamparo e angústia tem lugar privilegiado”, além de preconizar o entendimento do ser humano, enquanto indivíduo, considerado como medida de todas as coisas, valorizando a autonomia individual e o narcisismo.

Se os sujeitos na força da lei devem ser acolhidos em sua diversidade nas instituições escolares, como a escola e seu currículo podem lidar com a angústia e o desamparo dos sujeitos narcisistas com autonomia individual? Souza e Martins Filho (2015) indicam que para haver justiça social é necessário a diminuição das lacunas que alcancem a diversidade dos estudantes, por meio da conexão com a formação reflexiva dos professores; amplie seu universo cultural, intelectual e humano. Lhes dê uma formação reflexiva que considere o professor como sujeito de conhecimento, autor de sua ação e discurso, com o desenvolvimento de práticas que se aproximem das demandas sociais e possibilite uma reflexão crítica que se manifeste nas suas ações cotidianas.

Conexões que apontam para um olhar sociológico que vislumbre a realidade concreta histórica da diversidade catarinense, para que haja a compreensão do processo histórico presente no contexto do professor. Pais (1990) aponta para a necessidade de transmissão das normas a um nível coletivo (macrossocial), no intuito de entender suas reprodução e modificações quotidianamente (microsocial), ou seja, por meio da cultura tida como um conjunto de significados compartilhados por um grupo que faz parte de um conhecimento ordinário e cotidiano. Produzam significados compartilhados que dizem respeito a uma linguagem com seus usos particulares (rituais, eventos) que produzem sentido para a vida de determinado grupo. Os sujeitos se constroem no contexto de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos e, muitas vezes, contraditórios. Lahire (1997) propõe a desconstrução das realidades baseadas em estatísticas qualitativas e heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado. Devemos procurar modelos focados em casos singulares e contextos sociais precisos. No caso da formação de professores, não basta estudar as teorias genéricas e as leis homogeneizadas, precisamos conhecer os contextos precisos de nossa atuação profissional.

REFLEXÕES FINAIS

Dentro do entendimento de que a diversidade cultural e a formação de professores são elementos dinâmicos e complexos, forjados na ação humana de viver e fazer educação. Esta pesquisa trouxe à tona a necessidade da compreensão do sujeito concreto da sala de aula, seu tempo histórico, seu contexto, sua afetividade e seus campos de ação. Itens pertencentes a diversidade cultural que estão situados em um contexto imbricado a um passado e um presente que definem a identidade de um povo, em sua significação de indivíduo e de grupo social. Ao delimitarmos a composição étnica catarinense, percebemos que nossa identidade está composta para além do currículo eurocêntrico, causando uma lacuna entre os estudantes e os professores, uma vez que o professor necessita de uma formação baseada na ampliação de seu universo cultural, intelectual e humano, por meio do desenvolvimento de práticas que se aproximem das demandas sociais e possibilite uma reflexão crítica que se manifeste nas suas ações cotidianas. É necessária, portanto, uma discussão com afinco e com base no microsocial para o macrossocial, com a finalidade de heterogeneizar o que já vem homogeneizado qualitativamente nas pesquisas estatísticas. Não estamos aqui defendendo uma posição determinista e dualista, fincada na exclusão de toda base qualitativa, mas na compreensão do cotidiano do sujeito concreto em relação aos dados quantitativos, no intuito de compreensão deste sujeito por meio da cultura tida como um conjunto de significados compartilhados. A pesquisa até a presente data permite-nos tecer algumas proposições:

- a) Necessidade dos cursos de licenciaturas se inserirem nos seus PPC's a discussão da diversidade Cultural;
- b) Realização de formação continuada de docentes da Educação Básica com a temática;
- c) Desenvolvimento de programas e ações extra em parceria com as unidades de Educação Básica;
- d) Desenvolvimento do tema nos NDE's dos cursos de Licenciatura;

- e) Realização de Programas de Iniciação à docência (PIBID) que trabalhem e desenvolvam a temática dentro das unidades de ensino.

Desta forma damos ênfase a um maior rigor teórico e metodológico no debate dos currículos quanto às discussões sobre a diversidade cultural e seus impactos na formação docente. Sinalizamos para a necessidade de um levantamento de como estão formados os currículos de formação dos professores no país, quanto a sua diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Célia Maria. **Onda Negra. Medo Branco. O negro no imaginário das elites. Séc. XIX.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BRIGHENTI, C. A. **Povos Indígenas em Santa Catarina.** In: NOTZOLD, Ana Lúcia Vulfe et al. (Org.). *Etnohistória, História Indígena e educação: Contribuição para o debate.* 1. ed. Porto Alegre: Palotti, 2012, v. 1.

CECHETTI, E. **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CONEVA, Ada. A imigração açoriana para o Brasil meridional. In: PREMIO IBEROAMERICANO EM LA REPUBLICA TCHECA. 9. ed. Praga: Universidad Carolina, 2009.

CORDEIRO, Carlos Alberto Costa; MADEIRA, Artur Boavida. A emigração açoriana para o Brasil (1541-1820): uma leitura em torno dos interesses e vontades. **Revista Arquipélago**, Ponta Delgada, v. 7, p. 99, 2003.

FERNANDES, J. R. **O Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades.** Campinas: Universidade de São Paulo.

FLECHA, R. D. Modernidade, contemporaneidade e subjetividade. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 28-43, 2011. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/2264>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

GIANESINI, Dalva R. D. et al. **Comunidades remanescentes quilombolas de Santa Catarina – um olhar a partir da Associação Quilombola Morro do Boi.** São Leopoldo: Faculdades EST, 2012.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 fev. 2018.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude. **Análise Social**, Porto, v. 24, p. 139-165, 1990.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2018.

RUON, Patricia. **O Ítalo-trentino no desenvolvimento do Vale do Itajaí - SC**: estudo dos municípios de Luís Alves, Rio dos Cedros e Rio do Oeste. 2005. 134 p. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Desenvolvimento Regional)–Fundação Universidade Regional de Blumenau, 2005.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHMITZ, Pedro Inácio; FERRASSO, Juliano. **Caça, pesca e coleta de uma aldeia Guarani**. In: CARBONERA, Mirian; SCHMITZ, Pedro Inácio. Antes do oeste catarinense. Arqueologia dos povos indígenas. Chapecó: Argos, 2011.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e questão racial no Brasil. **Revistas USP**, São Paulo, n. 53, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, A. R. B; MARTINS FILHO, L. J. Formação docente e PIBID: interfaces e desafios. **COCAR**, Belém, v. 9, n. 18, p. 211-232, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/711/533>>. Acesso em: 18 set. 2017.

THOMÉ, Nilson. **A formação do homem do contestado e a educação escolar – república velha**. 2007. p. 91. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

TRENTO, Angelo. **Do Outro Lado do Atlântico – Um século de emigração italiana no Brasil**. São Paulo: Nobel, 1988.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2011.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO CONTINUADA, PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROFESSORALIDADE DOCENTE

Daniela Pederiva Pensin

Universidade do Oeste de Santa Catarina
daniela.pensin@unoesc.edu.br

Alexandra Biondo Lopes Pacheco

Universidade do Oeste de Santa Catarina
ale.pedagogia@hotmail.com

Financiamento: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu)

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Discute-se as relações entre docência, formação continuada, prática pedagógica e professoralidade docente na educação superior. Faz-se uso de teorizações do campo da pedagogia universitária e de dados de pesquisa que avaliou os impactos da professoralidade docente ao desempenho do professor nos resultados da avaliação institucional interna. Tratou-se de um estudo de caso de caráter documental, tendo como materialidade os relatórios de avaliação do desempenho docente no período de 2012 a 2016 de um dos *campi* de uma universidade do oeste de Santa Catarina. Afirma-se a professoralidade docente como um processo que alia a dimensão profissional e técnica à dimensão pessoal; lança-se luz à necessidade de se seguir problematizando as práticas institucionais de avaliação do desempenho docente.

Palavras-chave: Docência na Educação Superior. Professoralidade docente. Formação continuada. Prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Docência, formação pedagógica e prática pedagógica são fios de um mesmo tecido implicados pelos contextos nos quais são constituídos. Nas tramas que estabelecem entre si, inventam modos de docência e modos de ser professor; criam, segundo as verdades de cada tempo e espaço, sujeitos-professores singulares constituídos nas inter-relações com o outro (outro a instituição de ensino superior, outro o colega de profissão, outro as referências de boa docência, outro o mundo). É este um tecido de composições singulares que se (re)fazem num movimento permanente daquilo que podemos chamar professoralidade docente (ISAIA, 2006).

É esta professoralidade movimento, o que impõe a superação de uma visão mecânica e linear de sua construção. Envolve "sentimentos, relações, saberes de diferentes ordens, o individual e ao mesmo tempo o coletivo."

(MENDES, BACCON, 2016, p. 420). É, reconhecida e valorizada sua singularidade, uma construção coletiva que demanda a interação com o outro; o outro professor, o outro contexto institucional.

Estão as instituições de ensino superior (IES) implicadas de modo central nos processos de constituição da docência por serem espaço e território da docência e porque, desde uma perspectiva legal, são responsáveis pela formação dos professores da educação superior (mantida a formação acadêmica como ênfase). Necessitam prever estratégias, políticas, diretrizes institucionais voltadas à formação de seus professores, de modo a colaborar com a qualificação de suas atuações visto serem, estrategicamente, também responsáveis pela operacionalização dos compromissos formativos assumidos pelas IES.

O pensamento estratégico da instituição voltado à promoção e ao desenvolvimento da professoralidade demanda a organização e a análise de dados sobre o desempenho do professor. Daí a relevância dos dados da avaliação institucional que, entre outros dados institucionais, podem subsidiar ações de formação pedagógica continuada, investimentos em formação continuada de natureza acadêmica, reorganização das práticas pedagógicas e orientação dos processos de desenvolvimento da professoralidade docente.

Este texto resulta de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Superior (GEPDES), desenvolvida em 2017 objetivando avaliar os impactos que o desenvolvimento da professoralidade docente traz ao desempenho do professor nos processos de avaliação institucional. A pesquisa foi financiada por recursos públicos, originários do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu) e desenvolvida como estudo de caso de caráter documental. Tomou como materialidade os relatórios de avaliação do desempenho docente referentes ao período de 2012 a 2016 de um dos *campi* de uma universidade comunitária localizada no oeste de Santa Catarina.

Embora este seja um estudo de caso que tome como *locus* uma universidade jovem, localizada no interior do sul do país, caracterizada como comunitária e cujos compromissos estão orientados ao desenvolvimento regional, esta “figura” apresenta-se, com pequenas alterações a distingui-las entre si, como recorrente entre muitas das universidades da Região Sul do Brasil, especialmente nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

DA SINGULARIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O movimento de expansão pelo qual passa a educação superior traz consigo a necessidade de formação de quadros de professores para atender a tantos novos alunos, cursos e atuar em tantas novas IES. A formação de professores para a educação superior se vê na *pauta do dia*. Duas questões têm acompanhado esta formação ao longo das últimas décadas: (1) o lugar secundário ocupado pela formação pedagógica do docente universitário, preterida frente à formação acadêmica (mestrados e doutorados) e para a pesquisa. (2) O entendimento de que a docência na educação superior é uma ação complexa (CUNHA, 2010) e para a qual é necessária formação específica.

Muito embora a Lei N. 9394/96 (BRASIL, 1996), preveja distinção entre a educação básica e a superior, a exigência à formação do professor da educação superior está circunscrita à formação acadêmica, sendo exigida formação em nível de pós-graduação, preferencialmente *stricto sensu*. Este posicionamento legal reforça o que Cunha (2010) tem chamado *não lugar* da formação pedagógica para a docência na educação superior.

A docência na educação superior está marcada por uma história que insiste, ora em caracterizá-la como uma ação orientada exclusivamente à formação profissional, ao fazer próprio de cada profissão, para o que é necessária uma atuação pragmática e técnica; ora em aproximá-la da docência na educação básica, uma tendência em percebê-la como uma extensão da docência realizada na educação básica. Neste sentido, a ação docente estaria vinculada à apropriação de um número expressivo de conteúdos que devem ser transmitidos ao aluno numa relação

em que o professor ensina ao aluno. Os pressupostos da docência seriam os mesmos que orientam o professor da educação básica na perspectiva tradicional de ensino e ela estaria muito mais próxima de uma vocação ou dom do que de uma ação profissional para a qual é necessária profissionalização.

As aproximações entre a docência na educação superior e o fazer próprio de cada profissão também colaboram para o que se considera afastamento da formação pedagógica enquanto campo do saber específico da docência, acentuando seu desprestígio na educação superior. Nesta concepção, ensina quem sabe fazer, é bom professor aquele que desempenha bem a sua profissão e é bem-sucedido no mercado de trabalho.

Sob outro viés de análise, nas palavras de Isaia (2006, p. 374), a docência é tomada como ação que compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, “orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres [...] o que indica [...] não se esgotar na dimensão técnica”. Para Cunha (2010, p. 20), a docência “se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos”, o que nos levaria ao reconhecimento de uma condição profissional para a atividade do professor que se dá como atividade complexa. Em consonância com Mendes e Baccon (2016), consideramos que a função docente se caracteriza pela ação de ensinar. Uma ação de ensinar que já não é definível pela simples transmissão de conhecimentos e informações. Ser um profissional do ensino não é simples, afirmam as autoras, “pois é preciso levar em consideração que, além daquilo que se espera do papel do professor, existem diferentes fatores que contribuem para a construção da docência como profissão.” (MENDES; BACCON, 2016, p. 418).

A docência na educação superior se constitui, então, na interação de diferentes processos que sustentam “o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles.” (ISAIA, 2006, p. 374). Trata-se de uma forma de docência específica, apoiada nos elementos históricos e contextuais dos discursos sobre ela e que a fazem ser uma prática deste mundo, deste tempo e, portanto, diferente de outras formas de docência de outros tempos, outros contextos.

Como docência singular, a docência na educação superior (1) ocorre em uma instituição cuja ação educativa tem como pressuposto a profissionalização do indivíduo; (2) além da ação do ensino em si, opera sobre ela o imperativo da produção de conhecimento por meio de pesquisa acadêmica e socialização desse conhecimento; (3) o processo educativo com o qual se envolve mobiliza práticas de ensino orientadas ao adulto, cujas constituições cognitiva, social, cultural e afetiva, experiências e orientações ou objetivos são outros que não os do adolescente ou do infante (PENSIN, 2017).

Se reconhecida a necessidade de formação específica então reconhecemos uma condição profissional para a atividade do professor que atua neste nível de ensino, “a existência de conhecimentos — e mais até do que isso, de mobilizações em torno de um estatuto acadêmico e científico — que a tomem como objeto e sobre ela produzam conhecimentos e saberes” (PENSIN, 2017, p. 72), um campo de saberes específicos e complexos, a Pedagogia Universitária. Um campo cujo objeto de estudo é “o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade” preocupando-se com “a formação docente para o exercício profissional.” (LEITE, 2006, p. 57). Acrescentamos a isso a experiência da aprendizagem da docência em sua relação com os pares e a pesquisa. São *as práticas* universitárias que conjugam o ensino e a pesquisa que se constituem em objeto desta pedagogia, especialmente nas ações de formação continuada de professores.

As configurações que se colocam à educação superior no presente imprimem exigências à docência, “impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente” (CUNHA, 2010, p. 66). Estas demandas movimentam controles, institucionais e externos às IES, colocados em ação para assegurar que a docência ocorra conforme o que se espera dela, em acordo

com o que se estabelece como *boa docência*. Entram em jogo os discursos da qualidade educativa, da participação das IES na construção da sociedade tal qual deva ser no futuro, da formação profissional de qualidade e vinculada aos interesses do mercado e da produtividade científica e acadêmica dos professores. Nesse contexto, quanto mais visibilidade e espaço alcança a docência, mais é vigiada e controlada, mais passa a ser submetida ao padrão, ao esperado.

O professor, sujeito da docência, constitui-se como tal em meio às tramas de uma potente maquinaria. É inventado e inventa-se a si mesmo como professor da educação superior diferenciando-se dos *outros* professores, o que contribui para um sentimento de pertencimento e identificação. Ao reconhecer-se como tal, é levado a operar sobre si mesmo de modo a tornar-se *aquele*, ou *aquilo* que dele se espera: ser o *bom professor*. Trata-se de um movimento que autoras como Isaia e Bolzan (2005) têm identificado como um movimento de construção da professoralidade docente.

PROFESSORALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

É necessário que se leve em consideração o fato de que o professor se (re)constrói a partir de um processo formativo que não é exclusivamente um processo profissional. Isaia (2006, p. 351) afirma que o processo formativo docente “engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas.” Ao falarmos da constituição do docente, estamos tratando de processos formativos que envolvem sujeitos e inevitavelmente uma dimensão subjetiva e histórica; processos de natureza social uma vez que os professores se constituem (a si e uns aos outros) em atividades interpessoais.

Aprender a ser professor é um dos aspectos centrais no desenvolvimento da professoralidade docente “construída na inter-relação da dimensão pessoal com a profissional” (ISAIA, 2006, p. 370), um processo complexo, que mobiliza aspectos de natureza objetiva, subjetiva e inter-subjetiva. Como processo de “construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida”, a professoralidade configura movimentos em que “o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular”; é, pois, “uma marca produzida no sujeito.” (ISAIA, 2006, p. 400).

Sem desconsiderar as importantes implicações sobre a professoralidade docente vindas de dimensões pessoais, relacionais, morais, institucionais, técnicas e mesmo epistemológicas, destacamos dois elementos que, sob nossa perspectiva, desempenham papel fundamental na construção desta professoralidade: a formação pedagógica continuada e as práticas pedagógicas.

A noção de prática pedagógica construiu-se sob a premissa histórica de que a função do docente “assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles representam. [...] a erudição seria a qualidade mais reconhecida do docente.” (CUNHA, 2007, p. 14). Esta abordagem tradicional da prática docente encontra amparo, conforme indica Berhens (1999, p. 384), num paradigma cartesiano de ciência e de mundo que propôs a fragmentação do todo e levou, entre outras coisas, “os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula.”

Com o propósito de tensionar a noção de prática pedagógica trazemos as palavras de Larrosa (1994, p. 36) que a considera como “aquela na qual se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si”. Há, neste sentido, uma lógica nos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação dos sujeitos consigo mesmos. Estes dispositivos se reproduzem e se perpetuam ao longo dos tempos; gerando inércias que também se mantêm e se reproduzem; e neste movimento acabam por naturalizar-se e dar forma e movimento à ideia de docência. Há entre as noções de prática pedagógica e formação docente implicações e imbricações. Sob muitos aspectos, é a formação docente uma prática pedagógica que conduz as condutas docentes e institui modos de ser professor.

Reconhecemos que a formação do professor está intimamente ligada a uma atitude pessoal e é dependente das aspirações do professor, de sua vontade de buscar pela profissionalização e conseqüentemente construir sua carreira. Por outro lado, os contextos institucionais não podem ser desconsiderados quando falamos de construção da professoralidade docente. Lugar, espaço e território da docência universitária (CUNHA, 2010), as políticas e práticas institucionais estão intimamente implicadas nesta construção contínua como uma “intenção concreta por parte das instituições nas quais trabalham de criarem condições para que esse processo se efetive, possibilitando assim a construção de sua professoralidade.” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 165). Pensar a questão da formação docente implica pensar o lugar em que a docência se produz enquanto profissão, uma vez que “não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto.” (CUNHA, 2013, p. 612).

A constituição da professoralidade abrange os domínios dos saberes e fazeres e também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional. Ao longo de suas carreiras os docentes vão se envolvendo e protagonizando trajetórias profissionais e processos formativos. Consideramos a formação continuada como um dos principais elementos de construção da carreira dos professores. Desenvolvida a partir de uma rede de convívios, diálogos e intermediações, propicia o desenvolvimento do processo de aprendizagem docente, promovendo maior aproximação entre os estudos teóricos e as práticas docentes cotidianas.

Trata-se de um processo contínuo que traz na reflexão do docente sobre sua prática, a contribuição para o desenvolvimento de suas habilidades e as iniciativas para prosseguir na busca de desenvolvimento profissional. Levando-se em conta a formação continuada, as práticas pedagógicas e a dimensão coletiva e colaborativa da docência, a noção de professoralidade docente é reforçada como um processo ininterrupto que envolve a formação inicial, o processo formativo em andamento, as redes de relações entre docentes, as teorias e práticas pedagógicas, a experiência adquirida nas instituições de ensino e as concepções pessoais sobre a profissão.

As práticas (entendidas como modo de atuar e às vezes de pensar) de formação continuada de professores têm profundas relações com a governamentalidade, ou seja, com um conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, pelas táticas que permitem exercer um modelo específico de poder que tem por alvo principal a população que pretende governar, cujas condutas pretende conduzir (CASTRO, 2009). Mobilizam também tecnologias— modos de fazer situados em um campo definido pela relação entre meios e fins, uma dimensão metodológica que opera por meio de técnicas e práticas (CASTRO, 2009)—capazes de atuar no sentido de uma vontade de verdade sobre a docência, pois “o discurso da formação continuada — sendo um discurso pretensamente verdadeiro sobre a formação — expressa uma racionalidade que se almeja ser assumida e praticada, deixando antever o ‘ideal’ de professor a ser formado.” (SANTOS, 2006, p. 27).

A Pedagogia, como campo de conhecimento cujo caráter prescritivo se apresenta historicamente, orienta a condução das condutas de professores, que aprendem a ser professores na medida em que se sujeitam à formação para a docência. A Pedagogia enquanto campo teórico e a experiência da docência mobilizam processos de subjetivação na direção de uma docência de determinado tipo, implicando modos particulares de ser professor que, na organização e sistematização de seus saberes, objetivam a docência e o professor. Na medida em que este se submete à vigilância e à regulação de suas ações docentes, que atua sobre si e sobre outros professores de modo a serem professores segundo o que discursa o verdadeiro, reforça-se a compreensão de que o ensino — e neste caso o ensino para o professor — constitui uma prática de condução, qualquer que seja o objetivo ou o método que se empregue.

OS ACHADOS DA PESQUISA

Ao propor uma reflexão sobre as relações que se estabelecem entre a docência na educação superior, os processos de construção da professoralidade docente e a formação pedagógica continuada, buscamos sustentação em uma pesquisa desenvolvida no ano de 2017 e cujo objetivo consistia em avaliar os impactos que o desenvolvimento da professoralidade docente traz ao desempenho do professor. A pesquisa, configurada como um estudo de caso de caráter documental, tomou por materialidade os relatórios de avaliação do desempenho docente referentes ao período compreendido entre os anos de 2012 e 2016 de um dos *campi* de uma universidade comunitária localizada no oeste de Santa Catarina.

No semestre de referência para a pesquisa, 2017/1, o *campus* contava com 162 professores, distribuídos entre seus cursos. Para fins do levantamento de dados, estabelecemos como critérios de seleção dos sujeitos que fossem professores bacharéis com pelo menos 5 anos de atuação na docência na educação superior cujas atividades docentes, correspondentes ao semestre 2017/1, estivessem vinculadas a um ou mais cursos de graduação das diferentes áreas do conhecimento ofertados no campus. Estavam enquadrados nesta caracterização 58 professores. Buscando a exploração mais detalhada dos relatórios de avaliação interna referentes ao desempenho dos docentes nos processos de ensino (materialidade tomada pela pesquisa para coleta de dados), propusemos um recorte, tomando como amostra dez professores por área. A área de ciências exatas e tecnológicas é uma área recente e com menos cursos ofertados no campus e teve sua representatividade reduzida a 05 (cinco) professores. Ficamos assim com um total de 25 (vinte e cinco) sujeitos de pesquisa. Foram considerados dados a média por professor referente aos resultados semestrais dos relatórios individuais de avaliação do desempenho docente referentes aos anos 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016, o que traz um recorte temporal de 5 anos.

Um primeiro investimento ocorreu na direção do levantamento e quantificação dos dados para, em seguida, passarmos à alocação em categorias: (1) ciclos/fases de docência; (2) investimentos em formação pedagógica; (3) investimentos em formação acadêmica. O passo seguinte compreendeu o levantamento individualizado dos dados decorrentes das avaliações internas sobre o desempenho do professor/componente curricular na perspectiva do aluno. Optamos por trabalhar com médias por professor/semestre. Identificamos que dois tipos de questionários foram aplicados ao longo do período, com questões elaboradas de modo distinto um do outro sem que os quesitos avaliados, o público respondente e o foco (a aula/disciplina – professor) fossem alterados. Extraímos uma média/professor por tipo de questionário.

A organização dos dados obedeceu a uma classificação primária: um grupo composto pelos professores melhores avaliados e outro grupo composto pelos professores piores avaliados no período. Para as discussões deste texto traremos informações de duas das categorias analisadas: a prática docente, olhada pelo viés do desempenho do professor nos processos de avaliação institucional do docente pelo estudante e as atividades de formação continuada.

Os sujeitos da pesquisa constituem um grupo cuja inserção na docência na Instituição tem entre 5 e 19 anos. Consideradas as fases da docência que compõem o processo de professoralidade docente, assim definidas por Isaia e Bolzan (2008), há 1 professor na fase que as autoras denominam *anos iniciais* (compreendendo os primeiros 5 anos de docência), 16 professores nos *anos intermediários* (ou seja, em atividade docente entre 6 e 15 anos) e 8 professores na fase dos *anos finais* (com 16 anos ou mais de atividade docente).

Entre os sujeitos da pesquisa há relativo equilíbrio entre os professores que, em uma ou mais avaliações semestrais, apresentaram médias abaixo de 4,0 (quatro) – 14 professores ou 56% dos sujeitos (42% deles são mestres, 42% especialistas e 14% doutores) - e aqueles que, no período analisado, não apresentaram nenhuma média inferior a 4,0 (quatro) – 11 professores ou 44% dos sujeitos.

O levantamento dos dados apontou que o pouco tempo de experiência não tem impactado negativamente no desempenho dos professores, assim como mais anos de docência não é determinante quanto ao que possa ser considerado “bom desempenho”. Há, como podemos ver, um relativo equilíbrio na composição das fases da docência nos dois grupos. Evidencia-se no primeiro grupo, dos professores que apresentaram em um ou mais semestres avaliação abaixo de 4,0 (quatro), a presença de professores com mais tempo de atuação na Instituição. Mas é interessante observar que, tanto entre os professores com médias acima de 4,0 (quatro) quanto entre aqueles com médias inferiores a 4,0 (quatro), estão professores cujo tempo de docência os caracteriza como pertencentes à fase dos *anos intermediários* da docência.

De modo distinto em cada IES, políticas de formação docente (quer orientadas à continuidade da formação acadêmica, quer com foco na formação pedagógica dos docentes) têm sido propostas, implementadas e avaliadas. A universidade em questão possui programas de formação pedagógica continuada e também políticas de formação continuada de natureza acadêmica. Sendo a formação continuada um importante elemento na constituição da professoralidade docente, buscamos dados que indicassem a participação dos sujeitos da pesquisa nas atividades institucionais de formação pedagógica continuada.

Mantida a análise em dois grupos distintos, (1) professores com uma ou mais médias de avaliação semestral abaixo de 4,0 e (2) professores com todas as médias semestrais de avaliação acima de 4,0), em relação à participação nas atividades de formação pedagógica continuada o que se apresentou foi o seguinte:

Tabela 1 – Horas de formação pedagógica continuada

Ano	Grupo de professores	Média de horas de formação pedagógica continuada
2012	01	5,84
	02	5,45
2013	01	4,30
	02	5,81
2014	01	2,76
	02	2,54
2015	01	4,0
	02	4,36
2016	01	17,23
	02	14,54

Fonte: os autores.

O olhar sobre as horas médias de formação pedagógica continuada realizadas pelos professores possibilita muitas reflexões. Uma delas se refere à pequena adesão à formação, o que pode ter, entre suas justificativas (1) a inadequação das temáticas, horários, períodos das formações ofertadas; (2) a incompreensão de que uma formação específica para a docência é requerida e valiosa para a atuação como professor da educação superior; (3) a inexistência ou fragilidade das políticas institucionais de formação docente ou ainda outros fatores.

No ano de 2016 o *campus* desenvolveu atividades de formação para as quais foram convocados professores. Isso surtiu efeito no implemento da carga horária de formação docente realizada pelos professores, como indicam os dados. Contudo, é possível questionar a eficácia de formações para as quais os professores não participem exatamente por vontade própria. Há estudos da área da Pedagogia Universitária, que ressaltam a importância de a formação pedagógica continuada ocorrer a partir da adesão voluntária do professor e não como uma ação para a qual ele é forçado.

Sob nosso olhar e considerando o foco da pesquisa, é importante refletir acerca dos dados que apontam para o fato de que os professores com melhores avaliações não realizaram mais horas de formação pedagógica continuada do que aqueles cujas avaliações apresentaram, uma ou mais vezes, médias abaixo de 4,0 (quatro). Se a formação pedagógica continuada, aqui tomada em termos de horas e desconsiderando aspectos como temáticas e qualidade da formação, não traz impacto direto sobre o desempenho do professor, então podemos pensar que outros elementos (pessoais e institucionais) sejam mais impactantes para a qualidade do trabalho do professor. Isso não desqualifica a formação docente, nem diminui sua importância, mas abre espaço para que outros elementos sejam considerados na relação da construção da professoralidade docente e suas relações com o desempenho do professor nos processos de avaliação institucional.

Considerando-se a importância de vinculação entre a formação pedagógica continuada e os dados da avaliação institucional, orientamos o olhar às temáticas de formação continuada (para isso acessamos os relatórios anuais das atividades de formação desenvolvidas) e suas aproximações e distanciamentos em relação aos quesitos melhores e piores avaliados pelo instrumento de avaliação institucional.

Os questionários foram olhados a partir das médias gerais (desempenho por professor ao longo de todos os semestres avaliados) por questionário (questionário 1 e questionário 2, separadamente) e quesito a quesito. Deste exercício resultou a indicação de três quesitos que foram melhor avaliados (receberam as notas mais altas) considerando-se a média de desempenho entre todos os professores, por questionário. O mesmo foi feito com os três quesitos que receberam as piores notas.

Tratando dos resultados gerais, sem separar os grupos de professores em relação aos seus desempenhos e considerando-se os dois questionários, os dois quesitos melhores avaliados têm em seu bojo (1) relações interpessoais em sala de aula e (2) o planejamento da aula e aproveitamento do tempo. Em termos de quesitos que receberam as piores avaliações estão apresentados (1) a indicação de estudos complementares, para além da sala de aula e (2) o que diz respeito ao incentivo à participação dos alunos na avaliação institucional.

A metodologia, no que diz respeito às estratégias e técnicas e embora seja a categoria que mais abranja temáticas e horas de formação continuada ofertadas, não aparece entre os destaques positivos. Entre os aspectos metodológicos destacados negativamente estão a orientação de ampliação de estudos (indicado nos 2 questionários); a inadequação da metodologia (estratégias e recursos) e a compreensão dos conteúdos e ampliação dos conhecimentos (indicado nos 2 questionários). O que se vê, em termos de destaque positivo de metodologia, refere-se ao planejamento das aulas e ao aproveitamento do tempo.

Considerando-se os desempenhos nos dois questionários, nota-se pouca diferenciação entre os resultados dos professores melhores avaliados e os dos professores piores avaliados. Estas pequenas diferenciações sugerem que, muito embora haja professores melhores avaliados do que outros, aquilo que é apontado como positivo ou negativo em relação aos seus desempenhos se apresenta tanto entre os professores cujas médias de avaliação estão acima de 4,0 (quatro) quanto no grupo de professores que, em uma ou mais vezes, apresentou média abaixo de 4,0 (quatro). Potencialidades e fragilidades docentes se apresentam de modo muito semelhante entre os docentes dos dois grupos. Isso encontra eco na quase inexistente relação entre o desempenho docente nas avaliações institucionais e a participação dos professores nas atividades de formação continuada. Parece haver pouca distinção entre os professores quando tomados os elementos: participação formação continuada, tempos de docência e titulação. As fases da docência, inseridas num contexto de constituição da professoralidade docente, seriam, assim, implicadas mais significativamente por aspectos outros, que não estes. Possivelmente a dimensão subjetiva seja predominante entre estes "outros aspectos".

Estes dados de modo algum questionam a importância ou o valor da formação pedagógica continuada para a educação superior. Reforçamos a necessidade de formação para a docência, a apropriação de saberes próprios de um campo de especificidades, a Pedagogia Universitária, como condição ao exercício da docência na educação superior. O que nos parece é que os dados resultantes deste esforço de investigação são indicativos da necessidade de se repensar as políticas institucionais de formação pedagógica continuada e o processo de construção da professoralidade docente e questionar, em ambos, a presença ou o silenciamento da dimensão subjetiva, pessoal, da singularidade do sujeito que, complexa e coletivamente, “faz” a docência: o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e reflexão sobre os dados levantados trouxe indicativos importantes para a problematização sobre as relações entre a docência, as práticas pedagógicas e a formação docente como constituintes da professoralidade docente. Destacamos a pouca diferenciação dos desempenhos docentes quando consideradas as experiências de docência em termos de anos de docência, a participação em formações pedagógicas continuadas e as práticas pedagógicas avaliadas pelos instrumentos institucionais de avaliação interna.

Estes resultados evidenciam a necessidade de se aprofundar estudos e ações formativas no âmbito das IES que tomem como objeto os processos de subjetivação docente. A pouca diferenciação construída pelas inter-relações entre os elementos objetivos analisados traz indicativos da importância da dimensão pessoal na construção da professoralidade docente. Reforça-se a percepção da professoralidade docente como um processo que extrapola a dimensão profissional técnica e realça os processos de subjetivação enquanto constitutivos da professoralidade. Os dados lançam luz, ainda, sobre a necessidade de se seguir problematizando as práticas institucionais de avaliação do desempenho docente.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BRASIL. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2015.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetoórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**, São Leopoldo: Unisinos, v. 1, n. 1, 2005.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1551/1181>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Docência Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. v. 2.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEITE, Denise. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. v. 2. 610 p.

MENDES, Thamis Christiane; BACCON, Ana Lucia Pereira. Profissional docente: o ser e o manter-se na docência. In: PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de (Org.). **O desenvolvimento profissional docente em questão**. Curitiba: Ed. UFTPR, 2016.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Agenciamento e docência na educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2017. 204 p. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores**. 2006. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

EDUCAR E CUIDAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cris Regina Gambeta Junckes
Universidade Federal de Santa Catarina
crisjunckes@hotmail.com

Gisele Gonçalves
Universidade Federal de Santa Catarina
elesigon@gmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise da experiência desenvolvida no Curso de formação continuada de professores vinculados à Rede Municipal de São José sobre o tema Educar e Cuidar na Educação Infantil. O trabalho abordou as especificidades do educar e do cuidar na educação infantil e buscou compreender os dilemas, limites e possibilidades enfrentados pelos docentes em relação a temática. A perspectiva pautada foi uma abordagem sociológica e histórica, que entende a educação como prática social historicamente determinada, como um processo de humanização e as ações de educar e cuidar como indissociáveis na prática pedagógica. De acordo com os resultados encontrados, destaca-se a grande necessidade de que o cuidar e o educar sejam trabalhados de forma articulada, integrada e intencionalmente planejados. Para tanto, considera-se que é imprescindível incluir a discussão sobre o direito à infância e a formação da criança em sua plenitude, na formação de professores para se alcançar um projeto de educação que valorize e respeite os sujeitos que a frequentam.

Palavras-chave: Educar. Cuidar. Infância.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões oriundas de um processo de formação continuada de professores e professoras de educação infantil com o tema Educar e Cuidar no Município de São José/Santa Catarina em intersecção com as ressignificações apresentadas pelos sujeitos envolvidos.

Pauta-se numa perspectiva sociológica e histórica, que entende a educação como prática social historicamente determinada, como um processo de humanização, as ações de educar e cuidar como indissociáveis na prática pedagógica e a formação continuada de professores com um dos grandes desafios da atualidade, caracterizando-se como uma importante estratégia para se alcançar a qualidade da educação infantil brasileira, sendo necessária sua análise, reavaliação, redimensionamento e ressignificação.

Estamos diante de uma conjuntura profundamente adversa em que retrata e retrocede aos anos 2000 no que tange as políticas voltadas à Educação, especialmente, a formação de professores. Somos surpreendidos com reiteradas violações dos direitos da classe trabalhadora, que nega escancaradamente a grande e dura luta, social e política, em defesa da profissionalização docente e de uma educação pública de qualidade, tal qual nos alertou Freitas (2002).

Os profissionais de educação se deparam cotidianamente com uma forte tendência massificadora e conformista de educação, que a transforma cada vez mais em mercadoria, somada à consequente desapropriação da categoria e da formação cultural nas escolas. A Educação passa a ser apropriada e transformada em negócio, altamente lucrativo, tanto financeiramente quanto ideologicamente, pois reduz-se cada vez mais as possibilidades de uma formação crítica. O ensino superior privado passa a ser implementado “como mecanismo de intensificação/massificação da formação de professores de caráter técnico-profissional, instrumental, ampliando as formas de avaliação, objetivando e regulando o controle do trabalho dos professores” (FREITAS, 2002, p. 161), reforçando, cada vez mais um projeto de educação e de sociedade excludentes.

As condições objetivas do trabalho docente são evidenciadas ao longo do processo formativo, tais como: dicotomia entre o assistir, educar e cuidar; relações educativas; estrutura física das instituições; estudo e compreensão das políticas públicas no contexto educativo e sua articulação com o Projeto Político Pedagógico; falta de auxílio na elaboração do planejamento, registro e avaliação, a não valorização profissional com artifícios políticos para a não garantia do trabalho efetivo (ausência de carreiras, de planos de cargos e salários, carga horária, a denominação da função de monitor, educador, para não categorizar como professor) que demarcam a existência de precárias condições de trabalho nas instituições pesquisadas, e a carência de investimento público efetivo e de políticas públicas articuladas com o cotidiano educacional.

Somado as estruturadas e rotinas rígidas, uniformes e homogeneizadoras que se encontram as creches e o quanto estas impedem a expressão das especificidades de cada criança e dificultam o acesso aos seus direitos (BATISTA, 1998). Duas décadas se passaram e as pesquisas demonstram o quanto ainda a rigidez está presente nas ações pedagógicas desenvolvidas junto às crianças, o que implica na necessidade de estudos teóricos e formação, tanto a inicial quanto a continuada, destes profissionais. E não se trata de pensar apenas a formação docente, mas todo o corpo de profissionais que atuam nos contextos de educação infantil e que enrijecem a rotina nos momentos de alimentação, limpeza de ambientes, etc.

Portanto, este trabalho se alicerça no princípio da formação continuada de professores como uma necessidade docente, como um processo contínuo de formação humana e profissional, como uma estratégia de manter as aprendizagens sobre a prática pedagógica em constante atualização, como a garantia do desenvolvimento profissional permanente, que ocorre por meio do estudo e da reflexão sobre os processos educativos em sua dimensão social. Por essa perspectiva, se entende que a formação de professores e professoras que atuam em contextos de educação infantil devem ser defendidas como um direito que contribui para a compreensão dos desafios do cotidiano educacional, como um processo indissociável à ação docente.

Segundo Flôr (2007, p. 10) a formação continuada de professores, pautada na mudança de concepções que baseiam a sua prática pedagógica, traz geralmente, muitas resistências e não é aceita facilmente pelo corpo docente, uma vez que, geralmente põe em embate os saberes já “[...] construídos e instituídos ao longo de suas trajetórias profissionais, baseados na prática diária desvinculada da teoria, influenciando na autoestima e na identidade do professor, provocando uma série de inseguranças.”

Nessa perspectiva, procura-se indicar contribuições sobre a ação pedagógica, a importância da troca de experiências e de saberes na formação de professores, além de a possibilidade de os direitos das crianças serem

contemplados de fato como conteúdo formativo, ao se considerar a criança como um ser humano de pouca idade e, recentemente, de direitos, que aprende e produz cultura por meio das interações sociais e a infância como condição social de ser criança.

A defesa aqui é a do papel do professor que adota abordagens e práticas pedagógicas que apoiem os fins da educação democrática, a ética do cuidado e do encontro e uma atitude de inclusão das diferenças e construção do bem comum, atento a práticas autoritárias adultocêntricas, neoliberais e neoconservadoras que enfraquecem a democracia, em um pleno exercício de compartilhamento de poder, com vistas à construção da justiça social. Com esta opção política e pedagógica explícita-se a importância da docência na educação infantil intencional e cotidianamente apreender o conteúdo expressado-comunicado pelas crianças de seus pontos de vista e acolhe-los na estruturação e organização do cotidiano pedagógico. (AGOSTINHO, 2016, p. 77).

EDUCAR E CUIDAR COMO ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE QUE RESPEITE A CRIANÇA

O trabalho aqui exposto parte de uma experiência de formação continuada que se desenvolveu com profissionais da Educação Infantil promovido por meio da Rede Municipal de Ensino de São José/SC e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tal experiência desenvolveu-se especificamente com profissionais de três Centros de Educação Infantil (CEI), contemplando aproximadamente 40 profissionais (professores, auxiliares de ensino e de sala, coordenadores pedagógicos).

O processo de formação continuada de professores ocorreu em encontros mensais de quatro horas durante o ano de 2015, os quais objetivaram fornecer subsídios para contribuir com a construção da ressignificação do espaço educativo e das práticas pedagógicas na primeira etapa da educação básica. O Centro de Educação Infantil (CEI) deve ser considerado um lugar próprio para a formação das crianças, um *tempo* e *espaço* de reconhecimento da infância, como um direito e uma necessidade de a criança constituir-se como ser humano. Em função disso, considera-se que somente com práticas respeitadas que mobilizem as crianças para aprender e que garantam os seus direitos sociais, como os de participar brincar e aprender que se pode assegurar o direito à infância na Educação Infantil, tornando-o um lugar de vivências significativas e formativas em nossos tempos.

Ao compreender esse espaço da educação das crianças pequenas como um lugar privilegiado de viver a infância e como um espaço acolhedor de emancipação dos sujeitos, “[...] faz-se necessário buscar nas crianças, nas suas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas sejam respeitadas como crianças e que possam viver como crianças.” (BATISTA, 2003, p. 54).¹ Para tanto, concordamos com Agostinho (2004, p. 13), quando nos indica que,

O espaço da creche [e da pré-escola] tem de propiciar um *ninho seguro*, um lugar que a criança possa considerar seu, possa estar consigo mesma, num encontro íntimo com seus ritmos, pulsações e sentimentos. Um lugar em que ela tenha segurança e confiança, oportunizando sentido de pertencimento e lhe seja assegurada sua identidade pessoal. Enfim, que tenha direito e estar só, momentos de quietude, num encontro com o que lhe é mais profundo e íntimo, resguardada sua individualidade.

¹ Esta ideia é concordante com Rosa Batista, no documento elaborado para o 1º Congresso do Fórum de Educação Infantil dos Municípios da AMREC intitulado: Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/1980-4512.2008n18p53/8077>>. Acesso em: 30 out. 2016.

Nesta perspectiva, o estudo referente à temática Educar e Cuidar faz parte da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica, principalmente quando direcionadas as discussões a respeito das políticas públicas vigentes em nosso país nos últimos anos, que preconizam as ações de educar e cuidar como indissociáveis no processo de ensino e de aprendizagem das crianças pequenas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009).

Não é possível dissociar o educar do cuidar. Sobre isso, Kramer (2005, p. 82) indica que “[...] o cuidado está pautado na necessidade do outro. [...] Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.” As necessidades das crianças precisam-se ser respeitadas na relação de educação e de cuidado, que quando participam do seu processo formativo e suas vozes são ouvidas nos dão indicativos importantes sobre as possibilidades de planejamento e práticas significativas destes momentos.

Craidy e Kaercher (2001, p. 70) apontam para uma dicotomia vivenciada nos contextos de educação infantil entre o educar e cuidar e que deve, urgentemente, ser desmistificado, pois “[...] todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações.”

A experiência de formação continuada na qual embasa esse estudo partiu de estratégias didático-metodológicas que possibilitaram aos profissionais a análise de suas práticas pedagógicas e sua teorização, a fim de contribuir efetivamente com o exercício docente propriamente dito, ressaltando como os atos de cuidar e educar estão presentes no cotidiano da educação infantil.

O curso de formação iniciou a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos professores referente aos conceitos de criança, infância e educação e seguiu com estudos e estratégias diversas² que visavam mobilizar os profissionais a refletir sobre os direitos das crianças e a ação pedagógica nos Centros de Educação Infantil.

As Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009, p. 1) indica a criança como o centro do planejamento curricular, sendo um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Os estudos foram pautados na concepção de criança como sujeito de direitos, um ser histórico e social que se desenvolve na medida em que se relaciona com o mundo, por meio das interações com a realidade social e cultural, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil, como a curiosidade, imaginação, criatividade e opinião, tendo em vista que a criança busca uma participação efetiva nesse mundo, uma vez que:

A conquista efetiva dos direitos das crianças só se dará em articulação com questões mais amplas, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade, podendo-se afirmar que os direitos das crianças ainda permanecem mais no papel do que na prática. Tal afirmação põe em evidência a luta por uma infância onde as crianças sejam respeitadas em suas múltiplas dimensões, como sujeitos históricos e de direitos. Esta discussão perpassa pela concepção de criança, de infância, de escola e de sociedade, assim como, de ética e de respeito, pois, sem ter consciência desses conceitos, será difícil compreender a constituição da formação humana, e em particular, as especificidades do desenvolvimento e formação da criança. (GONÇALVES, 2015, p. 55).

² Dentre as estratégias utilizadas, destaca-se estudos dirigidos individualizados e coletivos, rodas de conversa, reflexão e debate, análise de literatura infantil e material multimídia sobre a temática, atividades em grupos como produção de cartazes, de poesias, de releitura de livros infantis e de literatura para crianças, entre outros.

Tais pressupostos refletem na função social da Educação Infantil ao assumir a relação que estabelece com as crianças e sua formação humana, é preciso que a creche seja o lócus da vivência dos direitos fundamentais das crianças (BATISTA, 1998, p. 6).

O objetivo da Educação Infantil de pautar as ações de educar e cuidar de forma indissociável tem referenciado práticas junto às crianças que valorizam as múltiplas dimensões desses sujeitos. Contudo, tal entendimento vai ao encontro dos questionamentos de Batista et al. (2004, p. 90):

[...] é possível dizer que este objetivo fez avançar a compreensão do caráter educativo das instituições? A que preço? O que significa cuidar? Até onde vai a educação e o cuidado? Onde começa um e outro? Será que educar já não contempla o cuidado? Se o cuidado faz parte da vida humana e é constitutivo de todas as relações entre os seres humanos, será que é necessário utilizá-lo na educação infantil? Que benefícios e que prejuízos a expressão “educar e cuidar de forma indissociável” tem trazido para o trabalho com as crianças?

Estas questões adquirem sentido quando se repensa este lugar, tomando a criança como ponto de partida para a estruturação da proposta pedagógica com reais intencionalidades, pensando o cuidar e educar como ações inseparáveis e parte efetiva do planejamento, registro, avaliação e observação docente. Conforme indica Cerisara (1999, p. 6):

As instituições de educação infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares.

Logo, esta ação não se limita apenas a cuidados de higiene, alimentação e saúde de forma desarticulada, ao contrário, os profissionais das instituições de educação infantil devem seguir a gama de documentos norteadores, pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para a efetivação das práticas de educação e cuidado de forma indissociável, contemplando-as a partir de práticas educativo-pedagógicas. De acordo com Cerisara (1999, p. 7):

Conseguir concretizar esta concepção em práticas educativas ainda constitui um desafio para os educadores da área. Este desafio está acima de tudo estreitamente ligado às relações creche-famílias, que precisam ser enfrentadas urgentemente no sentido de explicitar qual o papel que estas duas instituições devem ter no atual contexto histórico, a fim de que as professoras de educação infantil e as famílias - pais e mães das crianças -possam assumir suas responsabilidades com maior clareza dos seus papéis que, mesmo sendo complementares um em relação ao outro, são diferentes e devem continuar sendo.

Desta forma, o reconhecimento da indissociabilidade entre os educar e cuidar como fundamentais na Educação Infantil, são eixos norteadores desta proposta de formação continuada de professores e professoras.

Entre as estratégias utilizadas no decorrer do curso destacaram-se a discussão de um vídeo intitulado *Cuidar, Educar e Brincar*³; a socialização de registros, pelos professores, sobre as condições de vida das crianças com as quais trabalham e suas experiências na escola; a leitura e estudo do texto *A infância e sua singularidade*, de Kramer (2006); análise de algumas imagens da obra de Tonucci (1997); a apresentação do histórico da luta pelos direitos das crianças (GONÇALVES, 2016); o estudo a partir do manuseio de livros de literatura infantil que tem como

³ O vídeo intitulado “Cuidar, educar e Brincar” está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s71QaTgNdiw>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

tema os direitos das crianças; a socialização de planejamentos dos professores, ressaltando como as ações de educar e cuidar estavam sendo contempladas nesses documentos.

Dentre as questões que mais impactaram os profissionais na formação ressaltou-se a necessidade de compreender a importância do brincar, fantasiar, inventar, recriar na formação da criança, sendo questionado pelos profissionais envolvidos, como fazer com que essas ações sejam consideradas ações educativas/formativas pelos professores e desenvolvidas no interior dos Centros de Educação Infantil. Por meio dessa questão, discutiu-se a importância dos planejamentos e da elaboração de proposições que levem em conta os sujeitos do processo educativo. Alguns professores destacaram a validade da retomada das brincadeiras folclóricas no planejamento, sendo necessário repensar e reconhecer o que é específico da condição social de ser criança: imaginar, fantasiar, criar, brincar, aprender e produzir a cultura.

Outra questão colocada em debate refere-se aos tempos e espaços escolares: como garantir que o tempo de viver a infância seja respeitado, que a criança possa utilizar o tempo necessário para desenvolver seu conhecimento, sem a interrupção de um adulto que lhe informa que já está na hora de fazer outra coisa?

Dentre os destaques dos profissionais, foi apontada a dificuldade encontrada nos horários das refeições e higiene das crianças, já que o espaço do refeitório tem horário restritivo, pois é utilizado por vários grupos de crianças e deve ser desocupado para limpeza, de acordo com o horário pré-estabelecido pelas zeladoras das instituições. Isso também ocorre nos espaços de higiene, impedindo ações mais qualificadas e respeitadas com as crianças. Diante desses relatos, ressalta-se a importância de se construir uma prática educacional emancipatória que respeite profundamente a criança e que a entenda nas suas múltiplas linguagens. Portanto,

[...] pensar o espaço da instituição de educação infantil, a forma como ele se torna lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam, exige que incluamos as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias desta etapa da vida. Isso desafia nosso poder adulto ao incluir a racionalidade infantil, e também o rigor e a imaginação metodológica para a criação de mecanismos de participação. (AGOSTINHO, 2004, p. 2).

Nesse sentido, está em pauta a necessidade do diálogo e estudo específico, com os profissionais da educação, sobre a garantia dos direitos das crianças, de brincar e de aprender, de ser cuidada e educada, tendo em vista suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, sendo de suma importância que todos possam perceber, entender, valorizar e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes ou, pré-escolares.

Para tanto, é preciso retomar o significado da Educação Infantil em nossa sociedade, partindo do ponto de vista da criança. Será realmente que os espaços de educação infantil estão sendo um lugar próprio para a criança se desenvolver, para aprender e produzir cultura? Será que a criança está sendo respeitada e se sente sujeito de direitos nesse lugar?

Kramer (2006, p. 16) ressalta que "olhar o mundo do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade." Diante disso, ressalta-se a importância de temáticas como o educar e cuidar, os direitos das crianças, a participação da criança no processo formativo, entre outros, serem contemplados no processo formativo de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES

Neste estudo sobre a formação continuada busca-se compartilhar saberes e práticas educativas que enriquecem a formação, tanto profissional, como humana, de todos os sujeitos envolvidos na ação pedagógica, mostrando a formação de professores como uma experiência singular, privilegiada e de múltiplas aprendizagens.

O processo de formação apresentado demonstrou o quão significativo este pode ser quando os encontros se tornam motivadores e partem de debates que contribuam para *repensar* a ação pedagógica.

Nesse sentido, urge a necessidade de desenvolverem-se projetos de formação continuada que se proponham a realizar cursos que articulem conhecimentos teóricos, acesso à cultura e que busquem desenvolver as mais variadas dimensões humanas.

Sendo assim, considera-se que é imprescindível incluir a discussão sobre o direito à infância e a formação da criança em sua plenitude, na formação de professores para se alcançar um projeto de educação que valorize e respeite os sujeitos que a frequentam.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. **Da Investigação à Prática**, Lisboa, v. 6, n. 1, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000100005> Acesso em: 30 mar. 2018.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t073.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- BATISTA, Rosa et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004.
- CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, p. 11-24, jul./dez. 1999. Edição Especial.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.
- GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 1., 2016. Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2006.
- KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2016.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ESTATÍSTICA BÁSICA NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA E AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE CRÍTICA DE PESQUISAS E INDICADORES

Jean Franco Mendes Calegari

Universidade Federal da Fronteira Sul

jeanfranco@uffs.edu.br

Financiamento: CAPES

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores

Comunicação oral

Resumo

O presente artigo discute a necessidade de inserção de análises críticas dos resultados de pesquisas quantitativas nas ementas dos componentes curriculares de Estatística. Para isso, toma como referência as experiências concretas da disciplina Estatística Básica nos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul e referenciais bibliográficos que propõem um conjunto de perguntas para fugir das manipulações estatísticas, visando perceber as limitações e equívocos, intencionais ou não intencionais, que comumente cercam as estatísticas disseminadas pelas grandes mídias. Apresenta, por fim, um exercício prático de análise sobre uma estatística amplamente noticiada e conhecida, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Palavras-chave: Estatística para cidadania. Estatística para licenciaturas. Pesquisas quantitativas. Ensino de Estatística.

INTRODUÇÃO

A primeira década do século XXI sinalizou na história recente da educação a retomada de um projeto de expansão das universidades públicas no Brasil. Numa conjuntura rica e complexa, resultado, em muitos casos, de lutas históricas de movimentos sociais e populares, como é o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede em Chapecó, Santa Catarina, que reivindica para si um projeto de Universidade pública e popular.

Como corolário, o seu Projeto Institucional e os Projetos Pedagógicos dos cursos, alinhados ao primeiro, trazem no seu bojo uma singularidade na organização curricular, reconhecida pelo seu agrupamento curricular em três domínios: o domínio específico, o domínio conexo e o domínio comum. É neste último que está situado o componente curricular *Estatística Básica*. Assim, na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), tanto na versão preliminar construída ao longo de 2009 pela equipe que elaborou o projeto de criação da UFFS, quanto nas versões de 2010, elaboradas pelos docentes concursados para os respectivos campos de conhecimento e os colegiados de cursos, essa configuração do currículo foi respeitada. É o que pode ser observado no PPC do curso de geografia:

Art. 8º O currículo do curso constituir-se-á de um corpo de conhecimentos organizado em três eixos: o Domínio Comum, o Domínio Conexo e o Domínio Específico, expressos na matriz dos cursos, em disciplinas e outras modalidades de organização do conhecimento: seminários, oficinas e outras atividades curriculares complementares. (PPC DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CAMPUS CHAPECÓ, 2010, p. 3).

O Domínio Comum foi definido como “o conjunto de disciplinas comuns a todos os cursos de graduação da UFFS, as quais compõem um corpo de conhecimentos básicos para a formação científica e cidadã dos discentes.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2010, p. 3). E dentre os 11 componentes curriculares do Domínio Comum¹ situa-se a *Estatística Básica*.

O objetivo e a ementa da disciplina *Estatística Básica* na UFFS foram elaborados pelo grupo de professores que fizeram concurso público para as áreas de *Introdução à Informática e Estatística Básica* no ano de 2009. Em 2010 eram 10 professores, com formações variadas, prevalecendo as formações nas engenharias e ciências da computação. Na época eram 11 cursos de graduação² e a justificativa para a criação de um domínio comum se baseava, sobretudo, nas reivindicações dos movimentos sociais que influenciaram na criação dessa Universidade. O argumento principal era a necessidade de manter um conjunto de componentes curriculares indispensáveis à formação cidadã, que oferecessem um nível básico de conhecimentos para suprir as lacunas da Educação Básica e possibilitassem o diálogo entre os cursos. Essa perspectiva é reafirmada pela então diretora de Organização Pedagógica da UFFS, professora Zenilde Durli, em entrevista concedida ao Projeto Comunica, que apontava duas contribuições das disciplinas agrupadas no Domínio Comum:

Primeiro, elas devem contribuir para uma atuação profissional mais qualificada no âmbito das habilidades gerais de leitura, escrita, interpretação e análise de dados. Mas, sobretudo, devem possibilitar uma inserção e atuação social mais consciente e crítica. (MARCON; GERHARDT, 2010).

Como resultado das discussões dos professores de Estatística Básica, considerando a necessidade de uma atuação social mais consciente e crítica, concluiu-se que o objetivo da *Estatística Básica* seria assim descrito: “Utilizar ferramentas da estatística descritiva para interpretar, analisar e sintetizar dados estatísticos com vistas à compreensão de contextos diversos (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – LICENCIATURA, 2010, p. 51).

Esse objetivo direcionou a *Estatística Básica* para os conteúdos da Estatística Descritiva, divisão da Estatística que contempla apenas as descrições e análises de um conjunto de dados, sem pretensão de extrapolar as conclusões das pesquisas amostrais para uma população representada. Por isso, na definição da sua ementa foram definidos os seguintes tópicos: Noções básicas de Estatística. Séries e gráficos estatísticos. Distribuições de frequências. Medidas de tendência central. Medidas de dispersão. Medidas separatrizes. Análise de Assimetria. Noções de amostragem e inferência (PROGRAD; UFFS, 2013).

Para além de uma análise da efetividade desta ementa e dos trabalhos realizados ao longo desses oito anos de experiência desse componente curricular ministrado na UFFS, o desafio continua sendo aprofundar a reflexão sobre as possibilidades de lecionar uma disciplina de Estatística Básica para responder a expectativa de uma formação científica e cidadã. É nesse sentido, que se defende a inclusão das análises críticas de pesquisas e indicadores como um tópico específico para compor a ementa das disciplinas de Estatística, e em especial, para

¹ Domínio Comum: Leitura e Produção Textual I e II, Introdução à Informática, História da Fronteira Sul, Matemática Instrumental, Direitos e Cidadania, Fundamentos da Crítica Social, Introdução à Prática Científica, Meio ambiente, economia e sociedade, Estatística Básica e Introdução ao pensamento social.

² Bacharelados: Engenharia Ambiental, Ciências da Computação, Enfermagem, Agronomia e Administração. Licenciatura: Letras (Português e Espanhol), História, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia e Filosofia.

os cursos de licenciatura. Os futuros professores deverão estar preparados para a leitura crítica dos resultados das pesquisas quantitativas que fazem parte do seu cotidiano e de seus alunos. Diante disso, o percurso metodológico sob o qual fundamenta-se esse trabalho ancora-se em dois eixos: nas experiências empíricas da docência no âmbito do componente curricular Estatística Básica nos cursos de Licenciatura, e a interlocução com referenciais teóricos que viabilizam uma discussão mais acurada sobre o entendimento das estatísticas, bem como, sobre os usos e abusos metodológicos dessa área de conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DO ENTENDIMENTO DAS ESTATÍSTICAS

Comumente as estatísticas disseminadas pelas mídias são apresentadas como representações de verdades absolutas sobre um dado contexto da realidade, mas em geral podem apresentar limitações e equívocos intencionais ou não intencionais. Sua importância, em nosso tempo, é inquestionável, assumem centralidade nos projetos de Estado e de governos, planejamentos e implementação de políticas setoriais, dentre outros. No entanto, é fundamental não perder de vista as armadilhas escondidas ao consumir números, percentuais, gráficos, indicadores e índices sem um mínimo de criticidade, de modo a fugir das manipulações e analisar os resultados que não asseguram veracidade.

Isso torna-se necessário, em especial, porque as estatísticas podem ser representadas por índices que aparentemente se mostram simples, confiáveis, compreensíveis e determinantes de uma realidade, de um contexto, de um local, etc. Essa pretensão de poder medir tudo, classificar, julgar e ordenar afeta diretamente o nosso dia a dia como cidadãos. Dessa forma, buscar compreender como se chegou a um resultado decorrente de uma pesquisa quantitativa, amparada pela Estatística, deve integrar a tomada de decisões, e de posicionamentos, de todos os cidadãos. Nas palavras de Wells (apud HUFF, 2016, p. 5) "o pensamento estatístico um dia será tão necessário para a cidadania eficiente quanto a capacidade de ler e escrever."

Para Huff (2016, p. 16) a Estatística com sua linguagem secreta, "tão atraente em uma cultura voltada para os fatos, é empregada para apelar, inflar, confundir e levar a simplificações exageradas." Essa visão crítica da Estatística foi apresentada em 1958 em seu livro *Como Mentir com Estatística*, obra que assume importância vital neste trabalho. Com as possibilidades tecnológicas de hoje, não só em termos de processamento de dados e softwares estatísticos, mas também com a ampla divulgação das pesquisas, tornou-se ainda mais importante conhecer como são produzidas as estatísticas que impactam em nossa vida.

A esse respeito Huff (2016, p. 16) já trazia um alerta: "sem redatores que usem as palavras com honestidade e conhecimento, e sem leitores que saibam o que elas significam, o resultado só pode ser um absurdo semântico." Ou seja, os significados dos resultados podem sofrer manipulações e interpretações equivocadas, e, nesse caso, a ignorância dos leitores é também um importante elemento. Contudo, essas críticas não implicam na rejeição arbitrária dos métodos estatísticos, isto seria, no entendimento de Huff (2016, p. 135) "como se recusar a ler porque os escritores às vezes usam palavras para esconder fatos e relações, e não para revelá-los." Ao invés de rejeitá-los ou até mesmo evitá-los, é necessário, portanto, pensar como posicionar-se criticamente perante diversos resultados estatísticos apresentados e disseminados como verdades absolutas.

Existem infindáveis estatísticas encontradas nos livros, revistas, noticiários, sites, etc. Cada uma tem a sua complexidade própria e podem exigir maior tempo para entendê-las. No âmbito desse trabalho, propomos um exercício analítico sobre um Índice bastante "popular" no Brasil e no mundo, o IDH. A escolha do IDH se justifica pela sua ampla presença nas mídias em geral, especialmente a televisiva, e também porque no Brasil esta estatística tem sua versão metodológica adaptada e denominada Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Dessa forma, a escolha não é somente pela popularidade em si, mas, principalmente, pelas possibilidades inscritas nesse

Índice, capazes de suscitar importantes experiências analíticas no ensino de Estatística para os cursos de formação de professores.

ORIENTAÇÕES PARA FUGIR DAS MANIPULAÇÕES ESTATÍSTICAS

As estatísticas não surgem do nada. Logo, em primeiro lugar, deve-se perguntar “quem está dizendo” algo sobre um resultado de pesquisa? Essa pergunta permite procurar uma possível parcialidade, denominada por Huff (2017, p. 17) de “tendenciosidade consciente.” Nesse caso, muitos problemas podem ocorrer se, quem está fazendo a pesquisa, tem interesse em um determinado resultado. Assim,

[...] método pode ser uma declaração falsa ou uma declaração ambígua que serve a mais de um efeito e não pode ser contestada. Ou também ser uma seleção de dados favoráveis e uma supressão de dados desfavoráveis. Unidades de medida podem ser trocadas, como acontece na prática de usar ano para comparação e trocar por outro ano, mais favorável, em uma comparação diferente. (HUFF, 2016, p. 137).

Huff (2016) destaca que às vezes é muito difícil saber quem realmente está por trás de uma determinada pesquisa. É preciso insistir para saber quem está dizendo o que. A pesquisa pode ter sido realizada por um instituto de pesquisa renomado ou historicamente confiável, mas o interessado ou contratante é uma organização pública ou privada interessada nos resultados. Além de tudo, é possível ter um divulgador da pesquisa que se declara contratante, mas nos bastidores da pesquisa encontram-se outros envolvidos, tais como, patrocinadores, anunciantes e parceiros comerciais. É recomendável se perguntar quais os possíveis benefícios para os envolvidos. Isto não significa que toda pesquisa de opinião, de mercado ou até científica esteja subordinada as vantagens do patrocinador e/ou divulgador. Entretanto, esse viés pode ser o suficiente para descartar a possibilidade de confiar nos resultados.

A segunda pergunta é “*como ele sabe*” desse resultado? Ou seja, como foram coletados e processados os dados que suscitaram determinado resultado? Foi um censo ou uma amostra pesquisada? Há informações sobre como foi feita a amostragem? É grande o bastante e representa o grupo sobre o qual se pretende tirar conclusões? Huff (2016) compreende que, como um leitor casual, não se pode fazer testes de relevância de uma amostra, porém dando uma boa e longa olhada nas informações disponíveis é possível avaliar se os casos pesquisados são suficientes para alguma conclusão.

Nas pesquisas de opinião divulgadas no Brasil é frequente a divulgação de informações sobre o total de entrevistados e a margem de erro geral da pesquisa. Informações metodológicas, questionários, plano de amostragem e outros detalhes técnicos são de acesso restrito, exceto em pesquisas realizadas por instituições públicas como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). E assim, essa falta de divulgação dos métodos e instrumentos de pesquisa caracteriza-se como uma razão para suspeitar dos resultados ou incitar a busca de informações complementares.

Um terceiro ponto importante é “*o que está faltando*”? Quando são apresentados resultados exclusivamente em números percentuais, ou seja, sem nenhuma menção a quantidade absoluta, recomenda-se desconfiar integralmente. Um percentual de 30% pode parecer um número relevante, entretanto, se a pesquisa contou somente com 20 pessoas de um grande e heterogênea população, o resultado será insignificante. Se uma média é apresentada, mas não se sabe se é uma média aritmética, ponderada ou uma mediana, por exemplo, não se pode concluir nada (HUFF, 2016).

A quarta questão é “*alguém mudou de assunto*”? Huff (2016) lembra que às vezes uma informação é divulgada de maneira diferente dos dados efetivamente pesquisados. Nesses casos uma pergunta específica é feita

ao entrevistado, mas no momento de concluir sobre os resultados, produz-se novas informações sobre algo que não foi o objeto da pesquisa. É o que pode se depreender, por exemplo, de uma pesquisa realizada pelo Datafolha Instituto de Pesquisas em 14 e 15 de julho de 2016, divulgada pela Folha de São Paulo. A manchete afirmava que 50% dos brasileiros responderam que o presidente Temer deve ficar e 32 % que a Dilma deve voltar. No entanto, não havia pergunta específica sobre essa questão, conforme análise apresentada por Greenwald e Dau (2016) no site Intercept Brasil. Esse é um exemplo típico de manipulação de resultados pela mudança do assunto pesquisado. Pesquisa-se sobre uma temática, somam-se resultados desconexos e a conclusão é o que se deseja.

Por último a pergunta "*isso faz sentido*"? "Essa pergunta muitas vezes reduz à metade uma estatística quando todo o vocabulário se baseia em uma suposição não comprovada." (HUFF, 2016, p. 152). Esse é o caso das pesquisas que pretendem medir algo que não tem uma referência comprovada, como o caso da fórmula de legibilidade de Rudolf Flesch (1948).

Ele definiu que é possível medir a facilidade de leitura de um texto em função do tamanho das palavras e das frases. Ora, mesmo sendo possível calcular as estatísticas da facilidade de leitura, segundo a sua fórmula, a definição do quão fácil é a leitura de um texto não é comprovável. Logo, todas as estatísticas calculadas fazem pouco ou nenhum sentido.

Outro exemplo de pesquisa que exemplifica a pergunta "*isso faz sentido*" vem de um autor do século XIX, estudado nas disciplinas de criminologia nos cursos de Direito. Cesare Lombroso é responsável pela teoria do criminoso nato:

Em meados do ano de 1876, publicou-se o Tratado Antropológico Experimental do Homem Delinquente, do italiano Cesare Lombroso. Com a divulgação deste estudo empírico, propagou-se, no nível internacional, a chamada Teoria do Criminoso Nato, que, a partir de certas características físicas encontradas em alguns indivíduos, sobretudo mestiços, atestaria sua pré-disposição à vida criminosa. (BEZERRA, 2015).

A pergunta base da pesquisa faz sentido? É possível saber se um ser humano é um criminoso nato analisando estatisticamente suas características físicas? Foi isso o que Lombroso respondeu ao analisar "os resultados de mais de quatrocentas autópsias de delinquentes e seis mil análises de delinquentes vivos." (MOLINA; GOMES, 2006 apud MUSEU DE IMAGENS, 2016).

A pesquisa não faz sentido por várias razões. A amostra não representa a população total de criminosos. Os mortos e vivos denominados delinquentes são uma seleção do sistema prisional da época, conforme a cultura e valores da época. Assim como hoje, alguns tipos de crimes (furto, roubo, assassinato, tráfico) são os que recebem maior número de presos. E a segunda razão é a atribuição de relações de causa e efeito entre variáveis que não podem ser controladas como um experimento em laboratório. A pesquisa de Lombroso considera a cor, a altura, o peso, o formato do crânio, etc., como determinantes para atitudes criminosas. É uma atribuição de causa e efeito em variáveis independentes. Atualmente, a teoria de Lombroso é ensinada como aporte histórico para lembrar desse atentado a humanidade. Contudo, deve-se atentar ainda hoje para pesquisas com problemas semelhantes.

Em síntese, essas cinco perguntas básicas permitem avançar no debate sobre a análise crítica de pesquisas quantitativas. É necessário estar preparado para criticar as estatísticas. Afinal, na visão de Wheelan (2016):

[...] a má conduta estatística tem muito pouco a ver com a matemática malfeita. Cálculos impressionantes, quando muito, podem obscurecer motivos nefastos. O fato de você ter calculado corretamente a média não altera o fato que a mediana é um indicador mais acurado. Boa capacidade de julgamento e integridade acabam se revelando surpreendentemente importantes. Um conhecimento detalhado de estatística não detém transgressões mais do que um conhecimento detalhado

das leis impede um comportamento criminoso. Tanto com a estatística quanto com o crime, os bandidos muitas vezes sabem exatamente o que estão fazendo! (WHEELAN, 2016, p. 80-81).

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)

Muitas estatísticas são noticiadas todos os dias, mas uma delas em especial, se propõe a classificar os países em uma escala de desenvolvimento humano. A sua popularidade levou ao seu uso para classificar os estados e municípios. Em vista disso, pensando em uma formação científica e cidadã, parece coerente propor uma análise dos significados desta estatística conhecida como IDH. Esta é também uma preocupação de Wheelan (2016), o qual reconhece que “fornecer informações significativas é um empreendimento totalmente diferente de reduzir toda a informação a um único ranking que se proponha a ser abalizado.” (WHEELAN, 2016, p. 79). Nessa perspectiva, é relevante atentar ao alerta do autor sobre as armadilhas de qualquer estatística descritiva, considerando suas distorções e combinação de múltiplos indicadores.

O IDH muito utilizado para comparar países, estados e municípios foi publicado pela primeira vez em 1990. O seu desenvolvimento é atribuído ao economista paquistanês Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998. A ideia do IDH foi oferecer um contraponto entre o indicador mais utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB), que considera apenas a dimensão econômica (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2013).

O IDH pretende ser uma medida geral e sintética, mas não se propõe a abranger todos os aspectos de desenvolvimento, no entanto, inclui três dimensões básicas: renda, educação e saúde. O IDH vai de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido é o país.

A dimensão renda, também denominada por padrão de vida, “é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência.” (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2018).

A dimensão educação, denominada de “acesso ao conhecimento” é medida por dois indicadores: 1) pela média de anos de educação recebidos por pessoas a partir de 25 anos, durante toda a sua vida; 2) e a expectativa de anos de escolaridade. Esse segundo indicador é assim apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD:

[...] a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevaletentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2018).

A dimensão saúde, denominada de “uma vida longa e saudável” é medida pela expectativa de vida.

A descrição geral das três dimensões do IDH que estão disponíveis no site do PNUD fornece os elementos iniciais para incursão no entendimento dessa estatística utilizada para classificar países e mais recentemente para resumir um município brasileiro a um único referencial. O próprio PNUD traz a referência na sua utilização pelo governo brasileiro, que através de uma adaptação da metodologia, tem agora o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

Publicado pela primeira vez em 1990, o índice é calculado anualmente. Desde 2010, sua série histórica é recalculada devido ao movimento de entrada e saída de países e às adaptações me-

metodológicas, o que possibilita uma análise de tendências. Aos poucos, o IDH tornou-se referência mundial. É um índice-chave dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e, no Brasil, tem sido utilizado pelo governo federal e por administrações regionais através do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

O IDHM é um ajuste metodológico ao IDH Global, e foi publicado em 1998 (a partir dos dados do Censo de 1970, 1980, 1991) e em 2003 (a partir dos dados do Censo de 2000). O indicador pode ser consultado nas respectivas edições do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, que compreende um banco de dados eletrônico com informações socioeconômicas sobre todos os municípios e estados do país e Distrito Federal. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2018).

Como ponto de partida para análise crítica do IDH escolheu-se a dimensão saúde medida pela expectativa de vida. O termo “vida longa e saudável”, como descrito anteriormente, por uma razão lógica, é de difícil mensuração. Uma vida longa é uma variável mensurável, porém o conceito de vida saudável é multivariado e de difícil mensuração. Logo, é possível fazer uma estimativa média sobre a variável vida longa e não para a vida saudável. É importante essa ressalva porque o termo “vida longa e saudável” pode induzir a um entendimento que ultrapassa a mensuração que será efetivamente conduzida no processo de elaboração dessa estatística.

Se é possível medir a expectativa de vida, como isso é feito? É possível explicar em poucas palavras ou é necessária uma metodologia de 100 páginas para apresentar uma ideia do que é medido. Enfim, essa é uma dimensão do IDH, deve-se conhecer, analisar, criticar, etc.

No Brasil o responsável por medir a expectativa de vida é o IBGE. A estatística “expectativa de vida” é medida pelo número médio de anos de vida esperados para um recém-nascido, mantido o padrão de mortalidade existente, em determinado espaço geográfico, no ano considerado (IBGE, 2015). E como é calculado?

A partir de tábuas de vida elaboradas para cada área geográfica, com base no método atuarial, toma-se o número correspondente a uma geração inicial de nascimentos (I_0) e determina-se o tempo cumulativo vivido por essa mesma geração até a idade limite (T_0). A esperança de vida ao nascer é o quociente da divisão de T_0 por I_0 . (REDE INTERAGENCIAL DE INFORMAÇÕES PARA SAÚDE, 2016).

No processo de entendimento da estatística expectativa de vida torna-se essencial o conceito de tábuas de vida para cada área geográfica. De acordo com o relatório do IBGE sobre Tábuas Abreviadas de Mortalidade por sexo e idade, são utilizadas as informações das Estatísticas de Registro Civil e do Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM, do Ministério da Saúde para o ano de 2010 (IBGE, 2015). Portanto, a

[...] tábua é proveniente de uma projeção dos níveis de mortalidade a partir da Tábua de Mortalidade construída para o ano de 2010, na qual foram incorporados dados populacionais do Censo Demográfico 2010, estimativas da mortalidade infantil com base no mesmo levantamento censitário e informações sobre notificações e registros oficiais de óbitos por sexo e idade. Trata-se de um procedimento necessário de atualização, quando se trabalha com indicadores e/ou modelos demográficos prospectivos. Além disso, o desenvolvimento desta atividade cumpre, também, o propósito de gerar parâmetros atualizados da mortalidade do Brasil que foram incorporados à Revisão 2013 da Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 2000 – 2060. (IBGE, 2015, p. 5).

Resumindo, as chamadas tábuas de vida são os dados sobre a quantidade de óbitos por grupo de idade, por sexo e por localidade em determinado ano, organizados em uma tabela. E o que o número de óbitos por idade permite calcular? Permite calcular a probabilidade das pessoas com uma determinada idade (x) viverem mais um ano, mais dois anos, mais três anos, assim por diante. A soma dessas probabilidades de viver mais dá como resultado

a expectativa de vida. Conseqüentemente, pode-se concluir que a dimensão saúde é medida por uma fórmula que utiliza a quantidade de óbitos para estimar as probabilidades de viver mais.

A segunda dimensão é a educação. No IDH Global, que é o índice padrão utilizado para comparar países, essa dimensão é chamada de “acesso ao conhecimento” e medida pelos indicadores média de anos de educação recebidos por pessoas a partir de 25 anos e expectativa de anos de escolaridade, conforme mencionado anteriormente.

No Brasil, por questões de disponibilidade dos indicadores, foi feita uma adaptação metodológica, o que originou o denominado IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2013). O IDHM brasileiro utiliza-se das mesmas três dimensões do IDH Global, mas, “adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2013, p. 27).

Na dimensão educação, essa mudança faz com que os cálculos sejam feitos da seguinte forma:

A escolaridade da população adulta é medida pelo percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade com fundamental completo; e tem peso 1. O fluxo escolar da população jovem é medido pela média aritmética do percentual de crianças entre 5 e 6 anos frequentando a escola, do percentual de jovens entre 11 e 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano), do percentual de jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo e do percentual de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo; e tem peso 2. A medida acompanha a população em idade escolar em quatro momentos importantes da sua formação. A média geométrica desses dois componentes resulta no IDHM Educação. Os dados são do Censo Demográfico do IBGE. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2013, p. 29).

É uma mudança significativa porque no modelo do IDH Global são estimados resultados sobre a média do número de anos de educação recebidos por pessoas maiores de 25 anos e a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar. São dois indicadores que medem o resultado de um esforço de escolarização e a expectativa baseada na realidade atual. No entanto, o IDHM mistura indicadores diferentes, e quase todos relacionados à tentativa de escolarização e não ao seu resultado final. Entende-se como resultado final o número de anos de educação formal. Definir o percentual de pessoas de 18 anos com ensino fundamental é fixar o número de 8 ou 9 anos como um padrão de resultado. É um padrão baixo quando comparado à média de anos de educação formal em países desenvolvidos.

A segunda parte do indicador de educação do IDHM se propõe a medir o percentual de matrículas em 4 fases do ensino. É importante perceber que isso é meio e não fim, ocasionando uma mistura de indicadores com finalidades diferentes. Percentual de matriculados não garante que as fases da Educação Básica sejam completadas pela maioria dos estudantes. Talvez por isso, no IDHM a dimensão educação recebe o conceito de acesso ao conhecimento.

A terceira dimensão é denominada no IDHM de padrão de vida:

Padrão de vida é medido pela renda municipal per capita, ou seja, a renda média de cada residente de determinado município. É a soma da renda de todos os residentes, dividida pelo número de pessoas que moram no município - inclusive crianças e pessoas sem registro de renda. Os dados são do Censo Demográfico do IBGE. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2013, p. 29).

Nessa dimensão (padrão de vida) há uma mensuração feita pelo Censo Demográfico, realizado de 10 em 10 anos pelo IBGE. Assim, tem-se uma variação temporal importante em relação as outras dimensões, que são medidas anualmente. Como não há informações anuais sobre a renda municipal per capita, no cálculo anual do IDH utilizam-se estimativas da renda média para o ano analisado.

Ao final do cálculo dos indicadores de longevidade, educação e renda, é feita uma média geométrica destes três indicadores. Em síntese, o estudo sobre o IDHM ainda poderia suscitar outras análises além daquelas aqui propostas, mas para o nível de aprofundamento da Estatística Básica, considera-se adequado para estimular o pensamento crítico das pesquisas quantitativas.

CONCLUSÃO

Nos limites desse trabalho, procurou-se evidenciar a importância da discussão metodológica dos resultados estatísticos que influenciam diretamente em tomadas de decisões, posicionamentos políticos, acomodações de opiniões e construções de consensos, propondo-se, nesse sentido, uma Estatística Básica curricular que contemple uma abordagem e tratamento metodológico pautado numa análise crítica de pesquisas quantitativas e indicadores.

Por tratar-se de uma abordagem ainda inexistente nos livros de Estatística, os cinco passos metodológicos ou perguntas orientadoras propostas por Huff (2016), permitem inquirir resultados estatísticos, questionar a natureza das informações fornecidas e as conclusões por vezes mirabolantes transformadas em verdades universais, fornecendo, portanto, novas pistas para estruturação dos conteúdos estatísticos.

Os estudos teóricos e a experiência empírica da docência na UFFS ministrando o componente curricular Estatística Básica, indicam que uma formação cidadã está intimamente ligada a capacidade de compreensão e inserção qualificada na realidade. E por isso, é imprescindível que tal abordagem ou tema componha o rol de conteúdos da Estatística Básica, caso contrário, o ensino desse componente curricular pode se voltar apenas para as técnicas de descrição de uma população ou amostra. Além dos passos metodológicos já indicados, considera-se que a análise do cálculo do IDH é um exemplo de análise crítica de indicadores, que em geral são construídos com informações e pesquisas de diferentes instituições. Por fim, defende-se que a leitura crítica dos resultados das pesquisas quantitativas é imprescindível para a formação dos professores, para que estes estejam conscientes dos processos de construção das pseudoverdades apresentadas cotidianamente.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Eudes. **Lombroso e a teoria do criminoso nato**. 2015. Disponível em: <<https://incrivelhistoria.com.br/direitos-humanos/lombroso-criminoso-nato/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- FLESCHE, R. A new readability yardstick. **Journal of Applied Psychology**, v. 32, n. 3, p. 221-233, 1948. Disponível em: <<http://psycnet-apa-org.ez372.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1949-01274-001.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017.
- GREENWALD, Glenn; DAU, Erick. **A fraude jornalística da Folha é ainda pior: surgem novas evidências**. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/07/21/a-fraude-jornalistica-da-folha-e-ainda-pior-surgem-novas-evidencias/>>. Acesso em: 21 jul. 2016.
- HUFF, Darrell. **Como Mentir com Estatística**. Tradução Bruno Casotti. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

IBGE. **Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2014**. Breve análise da evolução da mortalidade no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Tabuas_Completas_de_Mortalidade/Tabuas_Completas_de_Mortalidade_2014/notastecnicas.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MARCON, Camila; GERHARDT, Duana. **Especial: a UFFS e o Domínio Comum**. Para que serve o Domínio Comum? Entrevista concedida às Professoras Solange Maria Alves e Zenilde Durlí. Disponível em: <<http://comunicauffs.blogspot.com.br/2010/10/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

PPC DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CAMPUS CHAPECÓ – 2010. Chapecó: UFFS: PROGRAD, Colegiado de Geografia, 2010. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccl-gch/2013-0001>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

PROGRAD; UFFS. **Ementários do Domínio Comum da UFFS**. 2013. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/documentos-legislacao/documentos-prograd/ementarios-do-dominio-comum-da-uffs>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília, DF: PNUD: IPEA: FJP, 2013. 96 p. (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013). Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_municipal_pt.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **O que é o IDH**. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

REDE INTERAGENCIAL DE INFORMAÇÕES PARA SAÚDE. **Indicadores e Dados básicos – Brasil – 2012**. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2012/matriz.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Portaria n. 263/GR/UFFS/2010**. Aprova o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFFS, 2010. Disponível em: <<http://antiga.uffs.edu.br/wp/wp-content/uploads/2009/11/Portaria-263GRUFFS2010-Aprova-o-regulamento-dos-cursos-de-Graduacao-da-UFFS.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

WHEELAN, Charles. **Estatística. O que é, para que serve, como funciona**. Zahar: Rio de Janeiro, 2016.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E *BILDUNG*: CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA PARA PENSAR O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neusa Dendena Kleinubing

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
neusadk@gmail.com

Luiz Gilberto Kronbauer

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
luiz.kronbauer@gmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Este estudo tem por objetivo pensar as contribuições da hermenêutica filosófica no contexto dos estágios na formação inicial de professores de Educação Física (EF). Neste texto apresentamos parte do aporte teórico que sustenta este estudo de doutoramento, especialmente os entendimentos de experiência estética e *bildung*, que se constituem pano de fundo para as reflexões sobre a formação de professores, pois se apresentam como alternativa para pensar a educação na atualidade, ampliando os olhares para além das questões técnicas como eficiência e eficácia. Finalizamos assinalando as possíveis contribuições deste pensamento no horizonte da formação docente já que consiste na própria experiência humana e, por consequência, na própria experiência de tornar-se professor.

Palavras-chave: Estágio. Formação inicial em Educação Física. Hermenêutica Filosófica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No campo das licenciaturas muitos estudos têm evidenciado as problemáticas da formação inicial no que concerne aos estágios. O grupo de pesquisa liderado por Lüdke (2013) tem discutido as dificuldades e acenado para a necessidade de maior investimento investigativo e reflexivo, já que se trata de um tema complexo que envolve diferentes sujeitos e instituições, os quais, segundo a autora, muitas vezes não caminham na mesma direção.

Entendemos o estágio como uma espécie de “divisor de águas” dentro do processo de formação inicial e é (ou deveria ser) preocupação central a fim de garantir que esta formação se aproxime, de modo mais efetivo, das necessidades da escola e da área específica de atuação. Por conta destas questões é possível visualizar o estágio como um contexto do qual não “saímos da mesma forma que entramos”, ou seja, ao iniciar este processo tudo o que (nos) acontece influencia, de alguma maneira, na construção dos entendimentos sobre a docência, sobre ser professor de forma específica e, sobre o campo da educação, de modo geral.

Nesse sentido, este texto representa um recorte do estudo de doutoramento que tem como objetivo pensar os possíveis desdobramentos da hermenêutica filosófica de Gadamer em relação aos estágios na formação inicial em Educação Física. Um dos aspectos metodológicos deste estudo prevê a escuta, o acompanhamento junto aos estudantes estagiários do curso de Educação Física, buscando ouvir e refletir sobre suas experiências durante este processo a fim de melhor compreender como significam este espaçotempo.¹¹ Por encontrar-se em fase de qualificação, apresentamos neste momento dois elementos do aporte teórico essenciais para a reflexão pretendida: experiência estética e *bildung*, ambos ancorados na perspectiva da hermenêutica filosófica de Gadamer.

Inicialmente apresentamos reflexões gerais sobre o estágio no processo da formação de professores, na sequência discutimos o estágio como espaçotempo aberto a experiência e como lugar privilegiado de formação humana, na perspectiva da *bildung*. Ao final tecemos algumas considerações a respeito de como estes dois elementos podem ampliar nosso olhar quando se trata da formação de professores, pois a experiência estética e a *bildung* remetem a questões para além das habilidades e competências preconizadas nas atuais diretrizes para a formação docente, abrangendo aspectos como o reconhecimento do outro no processo de ensino-aprendizagem, o diálogo como elemento imprescindível para a produção do conhecimento, bem como uma formação que acolhe e respeita o diverso, o estranho o imprevisível.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SITUANDO ALGUMAS PREOCUPAÇÕES

No fluxo da história e dos entendimentos sobre a formação docente no Brasil, os estágios se constituíram como espelhos deste processo. Pensar os estágios nos remete a duas questões caras para a formação docente: a complexa e ainda mal resolvida relação teoria-prática e a inserção no universo da escola, campo de trabalho do futuro professor. Com relação à primeira, Marques (2003, p. 93) argumenta que “não se podem, em nenhum momento, separar teoria e prática, como não se podem elas confundir como se não fossem uma e outra distintas, quer em suas positivities, quer na negação que fazem uma da outra.” Ou seja, são dimensões diferentes, porém não podem ser dadas, pensadas de forma separadas, como explica o autor:

Nem a prática é realidade pronta e indeterminada, nem a teoria é sistema autônomo de idéias. Se a prática é ação historicamente determinada, produto e produtora, ao mesmo tempo, da existência social concreta, a teoria não é senão revelação das determinações históricas da prática, delas inseparável, mas delas distinta enquanto negação de realidades postas em separado e acabadas e do esquecimento das determinações da prática. A teoria nega a prática em seus imediatismos, assim como a prática nega a teoria dela desvinculada, exigindo-se ambas em reciprocidade ao negarem-se uma à outra. (MARQUES, 2003, p. 93).

A segunda questão trata da aproximação e do contato com o futuro mundo do trabalho. O estágio, segundo Marques (2003, p. 95), visa “eliminar o hiato entre a formação profissional formal e a vida profissional [...]” e deve levar os profissionais em formação “a uma efetiva e progressiva inserção no mundo para que se preparam, não simplesmente para se adaptarem às exigências e demandas que lhes serão postas, mas como portadores de suas próprias propostas de trabalho.”

Com relação a isso, Pimenta (2011, p. 9) salienta que a dimensão da formação para aprender a atuar como docente nos diversos e complexos contextos escolares tem sido um dos dilemas ainda não resolvidos justamente por se considerar que esta dimensão ocorre somente quando da realização dos estágios, normalmente

¹¹Termo cunhado pela professora Nilda Alves.

concebido, “separado formal e epistemologicamente das disciplinas equivocadamente denominadas ‘teóricas’ e burocraticamente realizado.”

Em contraponto a esta ideia, a autora argumenta que estudos têm mostrado que “o estágio constitui um campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as atividades educativas, entre as quais a de ensinar, própria dos profissionais professores” (MARQUES, 2003, p. 9-10). Por isso, enfatiza a autora, o estágio se constitui em eixo articulador do currículo e de articulação com a escola, não podendo ser considerado “elemento estranho à dinâmica curricular”, como salientou Marques (2003).

Nesse caminho, Rezer (2014, p. 401), discute o estágio no contexto da formação em EF, “como um lócus privilegiado para centralizar os esforços das diferentes disciplinas do processo de formação inicial”, contribuindo para a “difícil empreitada de ensinar a ‘ser professor’ de EF.” O autor considera o estágio como um possível “solo comum” do trabalho docente na educação superior, no qual “as diferentes disciplinas poderiam conversar sobre as exigências da docência em um processo de formação inicial, perspectivando construir experiências que contribuam na formação do ‘ser professor’.”

Os estágios nem sempre estiveram no topo das preocupações quando se pensa na formação docente e, talvez, esse seja o motivo de ainda termos tantas dificuldades em lidar com os desafios que advém deste espaço-tempo. Em estudo que trata dos aspectos legais dos estágios na formação docente, Andrade e Resende (2010), fazem uma retrospectiva histórica e apontam para os diferentes momentos e concepções deste elemento do processo formativo. Analisando os marcos regulatórios anteriores à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, as autoras apresentam a ideia de que o estágio era entendido como prática de ensino e estava situado no final da formação, como forma de aplicar na prática o que havia sido aprendido na teoria. Segundo as autoras, foi o parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, “que definiu, pela primeira vez, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época.” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236).

Este parecer definiu que o tempo destinado ao estágio seria de um semestre letivo. “Ao realizar o estágio, em escolas da rede de ensino, os futuros professores teriam a oportunidade de ‘aplicar’ os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola ‘real’.” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236). Nesta situação, afirmam as autoras, a prática passou a ser entendida muito mais como um treinamento, ideia que acompanhava o momento político conservador em implantação no país.

Segundo Andrade e Resende (2010, p. 239), a LDB figurou como um importante instrumento de concretização dos direitos educacionais ao defender o entendimento de que “a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento, entre outros aspectos, ‘a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço’.” Para as autoras há, neste documento, “uma indicação clara de que a associação entre teoria e prática só será efetivada mediante uma relação e uma estrutura curricular que oportunize esse tipo de ação.” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 240).

Atualmente os cursos de formação estão orientados pela Resolução CNE/CP n. 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e pela Resolução CNE/CP n. 02/2002 a qual estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura bem como estipula que a carga horária destinada à prática como componente curricular,²

² O Parecer CNE/CP n. 28/2001, um dos documentos que sustentam a Resolução CNE/CP n.º. 1/2002 diferencia a prática como componente curricular da prática de ensino e o estágio obrigatório. Para alguns autores, a falta de clareza da diferença entre estes elementos gera dificuldades com relação às atividades desenvolvidas com o objetivo de inserir o estudante no futuro campo de atuação.

vivenciado ao longo do curso, deve ser de 400 horas e a carga horária de estágio também deve ser de 400 horas,³ a partir do início da segunda metade do curso. Andrade e Resende (2010, p. 243-244) destacam a importância da distinção entre estes elementos da formação, pois

[...] a prática aparece como não restrita ao Estágio, mas presente desde o início do curso. O Estágio Supervisionado passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. É apresentado como um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, prevendo um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática.

Embora isso seja considerado um avanço, as autoras apresentam as críticas realizadas por Pimenta e Lima (2004) em direção à estas diretrizes, para as quais foi um equívoco e retrocesso o estabelecimento e a distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação, pois ao fracionar as horas de práticas, horas de estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-culturais, revelam uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar.

Andrade e Resende (2010, p. 248) chamam a atenção para questões conjecturais que dificultam e, às vezes, impedem que o proposto pela legislação se concretize: “esses limites/ desafios são de naturezas diversas, podendo ser institucionais – tanto da instituição formadora como da escola-campo; relacionados aos formadores; relacionados aos alunos; concernentes às modalidades dos cursos – a distância, presenciais, semipresenciais, dentre outros.” Advogam no sentido de que a formação docente deve ser pensada “a partir”, mas também “para além” de suas diretrizes legais, pois “essas, ainda que incorporem discussões que se travam na área e que sejam elementos norteadores dos projetos pedagógicos, não conseguem captar a dinâmica da realidade e da complexa relação teoria-prática.” (ANDRADE; RESENDE, (2010, p. 248).

As novas diretrizes curriculares orientam pensar o estágio para além de uma etapa isolada no processo de formação, concentrado no final do curso, tendo-o um processo que abarca todo o período de formação. A ampliação do tempo em estágio requer, ou evoca para que o estudante “viva”, de forma mais intensa, este momento buscando a reflexão e a aproximação mais efetiva entre teoria e prática, universidade e escola. Essa mudança, ao que parece, visa uma formação de professores que oportuniza aos estudantes-estagiários construir relações mais concretas com os “modos de ser da escola” a fim de compreender e se “preparar” para encarar as belezas e as mazelas que constituem a “vida” desta/nesta instituição. No contexto da EF, esta questão é ainda mais significativa, pois amplia de forma considerável o tempo do estudante na escola.⁴

A exemplo do que se discute na formação de professores de modo geral, no campo da EF as problemáticas e preocupações apresentadas por Lüdke (2013) tais como as dimensões que abarcam a relação teoria e prática e a inserção do estagiário no universo escolar também se constituem em urgências investigativas a fim de refletir sobre as demandas de uma formação inicial que busca diminuir “o choque de realidade” e minimizar as dificuldades no percurso de tornar-se professor.

Nesse sentido, Rezer (2010) apresenta importantes elementos à reflexão sobre a situação da formação inicial em EF. Suas discussões põem à mostra problemas que precisam ser enfrentados neste campo do

³ A atual legislação para a formação de professores, Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015, que deverá entrar em vigor a partir de julho de 2018, não altera esta carga horária.

⁴ É importante lembrar que antes da Resolução CNE/CP n. 1/2002, a maior parte dos cursos de formação em EF, possibilitava ao estudante obter as duas habilitações (licenciatura e bacharelado). Neste caso, a carga horária destinada aos estágios era distribuída entre os contextos formal e não formal.

conhecimento, “espaços vazios”⁵ ainda a serem preenchidos, a exemplo da temática do trabalho docente, a qual se propõe discutir. Segundo o autor, o campo da Educação Física não conseguiu avançar nesta questão por dois grandes motivos: 1) a “EF escolar vem sendo ‘esquecida’ pela própria EF” e 2) o esquecimento da “Educação Superior como um espaço de ensino.” (REZER, 2010, p. 287). Neste último, o autor argumenta que o ensino foi preterido em função da produção do conhecimento, que se trata de um aspecto legítimo, “mas descuidado da possibilidade de entender a Educação Superior como um lócus ainda privilegiado, que permite importantes possibilidades pedagógicas.” (REZER, 2010, p. 277-278).

Partilhamos com Rezer (2010), a ideia de que a atuação docente, o fazer pedagógico devem ser perspectivados como elementos centrais no processo de formação e nisso, os estágios se colocam como aberturas para “acontecimentos” potencializadores de experiências, capazes de significarem de forma única o processo de formação e o processo de constituir-se professor. Nesse caminho, seguimos nossa reflexão buscando argumentar sobre a contribuição do pensamento da hermenêutica filosófica para pensar a formação de professores.

O ESTÁGIO COMO ESPAÇO-TEMPO PARA A EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA

Visualizamos os estágios como espaço-tempo de viver inúmeras experiências inerentes ao tornar-se professor. Não pensamos somente no quantitativo de informações, sujeitos, procedimentos que deverão ser ativados para este fim, mas também nas experiências pelas quais se formam e se articulam sentidos (HERMANN, 2010). Ou seja, por mais que os estudantes recebam informações sobre os espaços, organizem seus planejamentos após o período de aproximação, observação e monitoria é somente quando se colocam na posição de professor responsável pela aula e pelos alunos que todos sentimentos possíveis “brotam” desta experiência. É preciso viver todas as dificuldades e possibilidades da docência para tornar-se professor e, só assim, tudo aquilo que foi construído ao longo da sua formação, será ressignificado, fará sentido.

Compreendemos a importância do domínio das questões técnicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (planejamento, procedimentos metodológicos, conteúdos, etc), porém acreditamos que há outras dimensões que precisam ser consideradas também como essenciais neste processo, tal como a necessidade de reconhecimento do outro no processo educativo e a necessidade de uma formação mais ampla como na perspectiva da *Bildung*⁶ proposta pela hermenêutica, a qual traz em si a ideia “de que a pessoa se constitui a si mesma num vínculo com o mundo, um trabalho feito com ‘paciência e suavidade’.” (HERMANN, 2010, p. 120).

Talvez, estes elementos é que fazem com que o já mencionado “choque” seja tão impactante aos estudantes em situação de estágio e, quiçá, seja exatamente nisso que a educação superior precisa avançar. Para além das questões didático-metodológicas é premente pensar: enquanto formadores, o quê para além do que já está dito, sabemos deste processo? O que acontece nele? Como os estudantes se percebem neste tempo-espaço? Quais as experiências que se revelam? O que aprendem (e ensinam)? O que fica de tudo o que se faz e pensa deste processo? Outra questão importante: a condição de estudante-trabalhador. Quem trabalha nos cursos de licenciatura ofertados no período noturno sabe das dificuldades desse em realizar os estágios já que precisa fazer inúmeros

⁵ O autor apresenta a expressão a partir das reflexões de Gadamer, e visa entender os espaços vazios como pequenos lugares/ momentos onde/nos quais as coisas começam a se desenvolver. Assim pequenas mudanças poderão ocorrer e servem de “esperança” já que se sabe da impossibilidade de “grandes revoluções”.

⁶ Neste espaço não será possível aprofundar este conceito, porém é importante salientarmos que a *bildung* poderia ser tomada hoje como uma perspectiva ou alternativa para pensar a formação de professores que se contrapõe ao modelo hegemônico da racionalidade técnico-instrumental.

arranjos para dar conta das ações referentes a este momento da formação. Essa situação, em muitos casos, gera ansiedade e preocupações que interferem no percurso formativo desse estudante.

Estas são algumas das questões que devemos atentar quando perspectivamos uma formação de professores que pretende dar conta das demandas e desafios educacionais do nosso tempo, assim como nos levam a pensar que, este espaço-tempo que deveria ser rico em experiências torna-se, muitas vezes, um obstáculo que precisa ser vencido o mais rápido possível, tornando-se um problema a ser resolvido. Para muitos, não há tempo-espaço para construir, viver a experiência da docência, há muitas “informações para processar” e preocupações em assegurar todas as condições para a inserção e continuidade no campo de estágio.⁷

Nesse sentido, Larrosa (2015, p. 25) alerta que a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender ao juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A reflexão do autor parece sugerir a necessidade de sairmos do “piloto automático” e nos abrir para as coisas que nos acontecem e ampliarmos a capacidade de escuta, assim como também nos alerta Gadamer (2015). A docência se concretiza na relação, na troca com o outro. Por isso pensamos a docência como uma “experiência de relações”. Não basta ter um planejamento perfeito (se é que isso é possível), é preciso estar aberto para aquilo que a escola e os alunos dizem a cada momento que estamos propondo a construção de um conhecimento.

Gadamer (2015) assinala para a relação entre escuta e compreensão. A escuta significa “abertura ao elemento alheio” e a compreensão só acontece quando nos dispomos a dar ouvidos ao que foi dito ou ao que nos vem ao encontro. Nisso, de forma irrevogável, a compreensão pressupõe o reconhecimento do outro como “outro legítimo”, dissolvendo a hierarquia entre aquele que sabe mais e o outro que sabe menos a fim de buscar uma condição na qual, cada um, pode aprender algo novo ou reconsiderar aquilo que já sabe. Segundo Flickinger (2014) para que isso aconteça deve haver uma disposição dos envolvidos em expor-se a experiências imprevisíveis e o impulso de refletir a própria postura, pois

[...] diante de novas experiências sociais, cada pessoa vê-se levada a reexaminar suas convicções anteriormente defendidas. E vice-versa: perceber e aceitar uma experiência nova pressupõe que a pessoa se dê conta de sua situação e postura anteriores. Essa constelação implica responsabilidade. Como condição de possibilidade do novo, ela vem sustentada por uma postura ético-moral específica, baseada no reconhecimento mútuo entre os envolvidos. (FLICKINGER, 2014, p. 102).

Expor-se a experiências também é a reivindicação que Larrosa (2015, p. 39) faz aos sujeitos da educação. É necessário retirá-la da inferioridade na qual esteve desde a origem de nossas formas dominantes de racionalidade, pois aqui “o saber está em outro lugar distinto da experiência” e dignificá-la reconhecendo tudo aquilo que a ciência tradicionalmente despreza: “a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida [...]” (LARROSA, 2015, p. 40). Para isso, Larrosa afirma que devemos fazer soar de outro modo a palavra experiência

⁷ Aqui cabe lembrar Larrosa (2015, p. 22) quando diz que a experiência é cada vez mais rara na vida do homem/mulher contemporâneo(a), devido à algumas situações relacionadas ao jeito “moderno de ser”. Segundo ele não é possível ter experiência com o excesso de informação, pois esta “não deixa espaço” para que isso aconteça. Outro elemento é a falta de tempo: “tudo o que se passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa.”

e isso significa assumir que, talvez, “ainda não tenhamos palavras” para conceituá-la e, talvez, este seja mesmo o desejo deste filósofo:

[...] se se começa a fazer da experiência um conceito bem definido e bem determinado, se a experiência começa a funcionar no campo pedagógico como um fetiche ou como um imperativo, se a palavra experiência começa a ser uma palavra demasiadamente fácil... então vamos ter que abandoná-la ao inimigo e, mesmo só para nos opormos, vamos ter que começar a reivindicar a inexperiência e a explorar o que a palavra inexperiência (ou o par inexperiência/absurdo) pode nos ajudar a dizer, a pensar e a fazer no campo pedagógico [...] (LARROSA, 2015, p. 46).

A incerteza, a provisoriedade, a subjetividade, o corpo, a vida, a finitude são elementos “não dignos” quando se pensa na estrutura sob a qual a educação foi edificada. O que autores como Gadamer e Larrosa (cada qual com suas perspectivas) querem é chamar a atenção para aquilo que “acontece”, que “se faz vivo” entre os sujeitos envolvidos numa relação social na qual se constitui a relação pedagógica que nem sempre está programada, pensada e assegurada pelos elementos técnicos e didático-metodológicos, ao contrário, está aberta ao imponderável.

Pensamos ser necessária uma postura que possa aceitar e absorver o imprevisto tomando-o como acontecimento que ensina e transforma. O espaço-tempo do estágio e o contexto escolar podem se configurar como esta experiência que nos “suga” para o universo da docência a qual, em analogia com a obra de arte⁸, representa o desafio do entendimento, da compreensão já que se trata de novo espaço que nos provoca a rever conceitos e entendimentos, que requer que observemos com cuidado e atenção.

A busca por esse lugar neste novo espaço requer que estejamos abertos a novas percepções, a novas possibilidades que são oferecidas por este espaço que se abre e se apresenta como um novo possível. Este pensamento instiga a pensar o estágio como experiência constitutiva da formação docente que abriga, mas ultrapassa a dimensão técnica dos conhecimentos e procedimentos pedagógicos, ao modo do que Gadamer caracterizou como a *Bildung* (formação).

Na perspectiva da hermenêutica gadameriana, a *Bildung* ultrapassa as dimensões técnicas e procedimentais. Segundo o filósofo, conhecer e executar com maior exatidão ou estudar com maior profundidade não basta se o sujeito não dispor “de uma receptividade para o que há de diferente numa obra de arte ou no passado.” (GADAMER, 2010, p. 53). Ou seja, não importa o quão qualificado e especialista sejamos se não nos atentamos para aquilo que desconhecemos e/ou nos “atravessa” sem aviso prévio, podendo ser uma imagem, uma situação, um encontro ou um texto. Isso é o que Gadamer (2010, p. 53) chama de característica universal da formação: “o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vistas mais universais.” Pontos de vista universais do qual trata o filósofo não são aqueles do conceito e da compreensão, mas os que “se apresentam apenas como pontos de vista de possíveis outros.” (GADAMER, 2010, p. 54).

Nesse sentido, Hermann (2010, p. 119) esclarece que a hermenêutica filosófica permite compreender a *Bildung* como “um processo de transformação de si, numa abertura indeterminada, que sabe da sua falibilidade e de seus limites”, bem como caracteriza-a como possibilidade de sentido para a constituição do eu, podendo dimensioná-la “a partir da potencialidade da experiência.” (HERMANN, 2010, p. 115). Segundo a autora, necessitamos de um conceito de formação esclarecido por outra racionalidade, menos ambiciosa do que aquela proposta pela modernidade e, nisso, ela indica uma confluência entre experiência estética e *Bildung*, pois “ambas são transformadoras.” (HERMANN, 2010, p. 115).

⁸ Gadamer em Verdade e Método I, toma a obra de arte como modelo para pensar a produção do conhecimento, da verdade. Esta estratégia caminha no sentido de refletir sobre as falhas da racionalidade moderna em pensar o processo de conhecer e o papel do sujeito neste. Segundo Lawn (2011, p. 89), Gadamer (2010) “rejeita a ideia modernista de que a verdade é o acúmulo de experiências sob o controle do método” e afirma que o filósofo substitui esta ideia de verdade pela abertura à experiência: “A experiência é realmente uma forma de entendimento.” (GADAMER, 2010).

Na trilha destes pensamentos, este trabalho se propõe a pensar a formação inicial em EF entrelaçada ao conceito de *Bildung* no qual a experiência se faz elemento inseparável. Buscamos na ideia da experiência hermenêutica, proposta por Gadamer, a estrutura ou o modo para pensar esta formação que precisa, urgentemente, ampliar seus horizontes de sentidos e significados se tem pretensões de contribuir com uma formação que vai além da repetição do gesto motor, técnico.

O processo de formação é complexo e envolve, de forma irrevogável, o sujeito no seu contexto formativo, o que significa colocar em evidência o estudante-estagiário e seu percurso formativo como um todo, ampliando o olhar para os estágios, já que entendemos este espaço-tempo da formação como revelador de experiências e como momento decisivo e significativo no processo de tornar-se professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hermenêutica filosófica gadameriana instiga a refletir sobre o estágio, perspectivando-o como um espaço aberto a acontecimentos e experiências que vai para além da constatação de que se o estudante dá ou não conta das questões específicas (mas sem esquecer-las também). Este momento pode se constituir em uma experiência capaz de provocar de forma mais intensa reflexões acerca do tornar-se professor e toda a implicação que isso encerra. Quem vivencia o processo de ingresso no universo dos estágios evidencia toda a turbulência de sentimentos que acompanha este momento e, por isso, este é um momento impar para pensar a experiência, que é formativa.

Vale frisar que, neste contexto, não cabe o conceito mecanicista de experiência com o qual operam as ciências naturais, caracterizada pela repetição, mas aquela sinalizada pela hermenêutica, entendida como experiência humana de finitude e historicidade que acentua a negatividade produtiva da experiência na qual nada se repete e que por isso provoca abertura para novas experiências (GADAMER, 2015).

O estágio perspectivado a partir da experiência estética e da *bildung* abre espaço para a construção de uma formação que ultrapassa as questões técnicas e procedimentais, ampliando o olhar do futuro professor (e do professor formador) para aspectos da ordem do sensível, do não mensurável, do reconhecimento do outro que são imprescindíveis para o “acontecer” do processo pedagógico. Talvez, aqui estejam os elementos que precisamos para uma educação que priorize o ser na sua relação com o mundo. Esta relação, com certeza, extrapola as dimensões da racionalidade e da técnica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosana Cássia R.; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Rev. Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2002**, de 19 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/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86>. Acesso em: 03 ago. 2016.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. Tradução Marco Antonio Casanova. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Unijuí, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes e João W. Galdi. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Tradução Hélio Magri Filho. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Revista Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 4 n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/410>>. Acesso: 15 maio 2015.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

REZER, Ricardo. **Educação Física na educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó: Argos, 2014.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Franciele Roos da Silva Ilha
Universidade Federal de Pelotas
francieleilha@gmail.com

Nadiane Feldkercher
Universidade do Oeste de Santa Catarina
nadiane.feldkercher@unoesc.edu.br

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Neste artigo objetivamos analisar a inserção profissional do professor iniciante de Educação Física escolar. Esta pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada junto a seis professores que estavam iniciando a carreira em escolas municipais de Pelotas (RS). A coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas e os dados foram trabalhados a partir da análise de conteúdo. Em nossas discussões priorizamos a recepção do professor iniciante de Educação Física na escola e os desafios e as possibilidades vivenciados pelo professor iniciante na Educação Física escolar. Seria interessante que os professores iniciantes tivessem um acompanhamento por parte de um professor experiente para poderem potencializar os aspectos positivos de suas práticas e relativizarem suas dificuldades.

Palavras-chave: Professor iniciante. Educação física escolar. Iniciação à docência.

APONTAMENTOS INICIAIS

A inserção profissional de professores é um processo que envolve desafios pedagógicos, relacionais, burocráticos e trabalhistas. Para Garcia (2009) a inserção profissional é o período de transição entre a formação inicial do professor e a sua incorporação no mundo de trabalho como profissional plenamente qualificado.

O foco do nosso estudo está no professor recém-graduado que se inicia no sistema de ensino. Portanto, é um professor que vivencia uma transição de sua condição de estudante de graduação para a sua condição de profissional professor.

Distintos pesquisadores como, por exemplo, Garcia (2009) e Akkari e Tardif (2011), sugerem que na inserção docente sejam oferecidos aos professores iniciantes supervisão, suporte, apoio, orientação, assessoramento – que podem ser ofertados por meio de programas planejados - que deem respostas às necessidades individuais desses

atores que se adaptam ao seu novo papel. Afinal, como pondera Marcelo Garcia (2009) converter-se em professor é um processo. Processo que necessita de oportunidades e de tempo para o desenvolvimento profissional.

Porém, nem todas as escolas, nem todas as redes ou sistemas de ensino, nem todos os municípios, estados ou países proporcionam tais programas de assessoramento na iniciação à docência. Sem essas possibilidades formais de desenvolvimento profissional docente, os professores iniciantes podem intensificar seus sentimentos de tensão e angústia em suas inserções profissionais. Esses possíveis conflitos do início da carreira são denominados, por exemplo, de “nadar ou afundar” (MARCELO GARCIA, 2009) ou “prova de fogo”, o que significa que o professor tenha que seguir aprendendo com as dificuldades ou esmorecer pelos desafios.

A participação em um programa de assessoramento pedagógico no início da carreira docente pode auxiliar no amparo das condições emocionais do professor iniciante e na construção de sua identidade docente. Garcia (2009, p. 55) argumenta que “a forma como se aborda o período de inserção tem uma importância transcendental no processo de converter-se em um professor, seja em um iniciante frustrado ou pelo contrário em um professor adaptativo.” Já Akkari e Tardif (2011) destacam a existência de pesquisa que mostram que os programas de aconselhamento dos primeiros passos no ensino têm um impacto positivo para os professores iniciantes.

Nos estudos sobre os ciclos de vida profissional de professores, entre outros períodos, Huberman (1992) caracteriza o período denominado de entrada na carreira. Para o autor, a entrada na carreira pode ser permeada de angústia, medo e insegurança (o que caracteriza o choque com a realidade) e/ou pode ser permeada de entusiasmo, experimentações de formas de agir e pensar (o que caracteriza a descoberta de possibilidades). Ambas as possibilidades não excluem outras formas de experimentação do início da carreira docente, assim como não descartam a possibilidade de que estes sentimentos sejam experimentados em outros períodos de vida profissional, que não seja o da entrada na carreira (HUBERMAN, 1992).

No contexto da iniciação à docência na Educação Física escolar encontramos distintas pesquisas, voltadas a diferentes focos

Ilha e Krug (2012) e Freitas e Ramos (2012) apontam que a falta de uma base curricular para a disciplina de Educação Física é um problema e um desafio a ser enfrentado pelos docentes iniciantes em suas práticas. Gariglio et al. (2012), ao estudarem as singularidades do início da carreira do professor de Educação Física, apontam a ausência de legitimidade da disciplina no currículo escolar e a conseqüente dificuldade desses docentes de lidar com essa situação.

Outra questão presente nos trabalhos de Ilha e Krug (2012), Ferreira (2005), Thommazo (1996), Gori (2000) e Freitas e Ramos (2012) refere-se à reclamação das más e/ou insuficientes condições físicas e materiais da escola para as aulas de Educação Física - o que também traz implicações para o trabalho do professor iniciante.

Alguns professores iniciantes na Educação Física escolar dão importância para a aceitação de suas práticas pelos seus pares, como revela, por exemplo, a pesquisa desenvolvida por Costa (2012). Em contrapartida, outros professores iniciantes reclamam do modo como a cultura escolar tende a regular suas práticas (OLIVEIRA, 2012; FREITAS, 2011).

O início na profissão docente do professor de Educação Física escolar também revela certas facilidades ou pontos positivos. Ilha e Krug (2016) indicam que geralmente os professores iniciantes são empenhados e motivados com a entrada na profissão, desejam fazer um bom trabalho ao desenvolver os conhecimentos aprendidos em sua formação, bem como buscam inovar e utilizar metodologias atuais de sua disciplina. Estes aspectos podem ser considerados fatores positivos nesta fase da carreira e relaciona-se ao que Cavaco (1992) chama do sentido social encontrado na profissão, ou seja, a escolha do ensino é reafirmada ou fortalecida, resultando numa identificação com a docência, que se mostra resistente às dificuldades. Outros fatores também podem ser considerados pontos

favoráveis para o início da carreira do professor de Educação Física. Dentre esses, por exemplo, Cavaco (1992) cita a preferência dos estudantes pelos professores iniciantes e a afetividade manifestada por eles.

Ao investigar a inserção do professor iniciante de Educação Física na escola Gori (2000) discorreu sobre as dificuldades, as facilidades e os recursos utilizados na prática docente desses professores. A autora constatou que o peso dado a estas dimensões difere para cada docente. As informações obtidas indicaram que para superar as dificuldades, o professor iniciante utiliza diferentes recursos em sua docência (pesquisa em livros e na internet, diálogos com colegas de profissão), sendo que os fatores que mais interferem em sua prática nesta fase profissional são: a falta de experiência esportiva anterior, as influências familiares e sociais, o curso de formação inicial, a organização e estrutura da escola e as diferentes interações estabelecidas na instituição. O medo e a insegurança também apareceram em seus resultados bem como a forma de superação de tais sentimentos.

Os desafios com que o professor iniciante de Educação Física se depara são inerentes a todo processo educativo, mas também se associam as características da área de Educação Física e o modo como a disciplina é desenvolvida no contexto escolar. Ilha (2015, p. 93-94) aponta algumas destas peculiaridades quando destaca:

O fato do professor de Educação Física trabalhar com a cultura corporal de movimento e promover o desenvolvimento de práticas corporais nos processos de ensino-aprendizagem são historicamente associados à ideia de que a disciplina é restrita à dimensão do saber-fazer ou o que envolve e/ou ao que é circunscrita por atividades livres sem intencionalidade pedagógica. [...] Outro aspecto, diz respeito ao fato de que as aulas de Educação Física são desenvolvidas, na maioria das escolas, em espaços físicos descobertos, sensíveis às ações do tempo. [...] O espaço físico na Educação Física também remete para outra peculiaridade da área, o trabalho destes docentes constitui vitrine para toda a escola, pois geralmente as aulas são realizadas em locais livres ao trânsito de pessoas.

Estes aspectos tendem a dificultar o trabalho do professor de Educação Física na escola. No primeiro caso, no desenvolvimento de conhecimentos nas dimensões conceituais e atitudinais pela resistência tanto dos alunos quanto de outros professores e gestores. No segundo, o frio, o calor, o vento, a chuva e o trânsito de pessoas podem atrapalhar ou impedir a realização das atividades e envolvimento dos alunos nas mesmas. E, no último caso, a aula de Educação Física como “vitrine” pode suscitar comentários, opiniões e julgamentos sobre a qualidade das aulas e do trabalho do professor.

Ferreira (2005) analisou a aprendizagem profissional no primeiro ano da carreira de dois professores de Educação Física participantes de um programa de iniciação à docência, conduzido por uma mentora (autora do estudo). Os docentes iniciantes contaram ter vivenciado uma série de emoções, desafios pessoais e profissionais; disseram ter enfrentando dificuldades para compreender os alunos, a direção e os demais professores; expressaram encontrar limitações de espaço físico e de materiais para o desenvolvimento das aulas. Ao longo do programa de iniciação, esses professores melhoraram suas concepções em relação aos demais sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, construindo inúmeras estratégias de ação, estabelecendo rotinas, fazendo acordos com os alunos e negociando com a direção e com os outros professores. Tal programa propiciou aos docentes iniciantes a promoção de aprendizagens ligadas às necessidades do início da carreira. Esse programa é um exemplo de que o assessoramento pedagógico no início da carreira docente, aqui especificamente dos professores iniciantes de Educação Física escolar, traz múltiplos benefícios para o desenvolvimento profissional e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A partir desse contexto de inserção na carreira docente e das peculiaridades do professor iniciante na Educação Física escolar, neste artigo objetivamos analisar a inserção profissional do professor iniciante de Educação Física na escola. Para isso, os objetivos específicos foram: a) compreender como o professor de Educação Física foi

recepcionado e orientado em sua iniciação à docência na escola e; b) analisar os desafios e as possibilidades desta fase profissional.

Para tal desenvolvemos uma investigação com pressupostos metodológicos alicerçados na abordagem qualitativa. Realizamos uma pesquisa de campo na rede municipal de ensino de Pelotas (RS), com a participação, por meio de entrevistas semiestruturadas, de seis professores de Educação Física, iniciantes na carreira docente na escola.

Os critérios de escolha dos professores foram ter até três anos de docência na Educação Física escolar, atuar no ensino fundamental da zona urbana e aceitar participar da pesquisa. Os nomes dos professores utilizados na análise são fictícios, preservando suas identidades.

As entrevistas - agendadas e realizadas em um local de preferência dos professores – foram gravadas em áudio e depois transcritas para a análise. Nela, os professores responderam aos seguintes questionamentos: 1. Como você foi recepcionado na escola? Recebeu orientações? Quais? 2. Como você caracteriza a sua inserção profissional na escola? Quais foram/estão sendo suas dificuldades e/ou facilidades?

Os dados coletados foram trabalhados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As análises geraram duas categorias que são apresentadas na sequência em forma de subtítulos.

A INSERÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

O modo como o professor iniciante é recebido na escola contribuir com a constituição de sua identidade docente e autoconfiança profissional. Todos os professores iniciantes declararam ter sido bem recebidos nas escolas nas quais iniciaram sua atividade docente. Eles contaram:

Nas duas escolas me receberam bem. (Fabiano).
 Quando tu entras na escola tu és bem recepcionado porque normalmente a falta de professores gera um monte de problema. Então a escola sempre te acolhe bem. (Ari).
 Quando eu vim pra cá foi uma situação até bem tranquila [...] Quando eu fui nomeada, uma amiga minha já conhecia a diretora e a vice-diretora daqui da escola e eu sabia que precisava de alguém. Ela me disse que elas eram muito legais e eu quis vir para cá. (Graziela).
 Eu fui tri bem recepcionada nas duas escolas. (Patrícia).
 Na escola fui super bem recebida pela direção, pelos professores. (Fabiola).
 Fui muito bem recepcionada pela equipe diretiva, pela equipe de professores. A equipe de professores é maravilhosa, apesar de ter esta falta de professor muito grande. A equipe que tá lá é muito boa e bastante unida. (Ludmila) (informações verbais).

Em todos os casos percebemos que a acolhida aos professores iniciantes por parte das escolas e dos colegas foi favorável. Essa boa recepção pode ser considerada como um fator positivo do processo de socialização profissional dos professores iniciantes, que se sentiram bem nessa iniciação.

Essa boa recepção pode estar atrelada a dependência que a escola, demais professores, alunos e comunidade escolar possuem ante esse professor, que chega para suprir uma necessidade existente. Metade dos professores entrevistados contou que nas escolas onde iniciaram a docência havia falta de professores de Educação Física e eles, ao ingressar, supriram esse problema. Assim sendo, possivelmente os professores iniciantes são bem recepcionados pois preenchem uma lacuna do coletivo profissional.

No entanto, ser bem recebido e acolhido pelos colegas não é suficiente para a socialização e o bem-estar do docente iniciante, como observamos nos seguintes relatos:

Na escola só me mostraram a turma e onde fica o material. Não deram nada muito específico. Claro, eu fiz algumas perguntas, conforme as dúvidas. [...] Cada escola [...] me deu um papel com o

currículo, que são bem parecidos nas duas escolas. Aí eu tenho liberdade para trabalhar conforme o caso. (Fabiano).
 Orientação sobre como tu te apresentas na escola, o que tu vais desempenhar, coisas assim eu não tive. Vai para a escola e lá tu te viras. (Ari).
 Eu e a diretora conversávamos muito sobre os pequenos, sobre essa minha adaptação que foi um pouco difícil. Mas questões pedagógicas, para trabalhar, não tive praticamente nada. (Graziela).
 Foi bem fácil trabalhar, eles sempre tiveram junto, sabe? Para qualquer coisa que eu precisasse. Mas de orientação não. (Patrícia).
 Orientação sobre o trabalho não tive. (Fabiola).
 Não recebi orientação sobre aspectos do trabalho. (Ludmila) (informações verbais).

Alguns professores relembram que tiveram o apoio “emocional” por parte de colegas professores no início da carreira. Porém, nenhum dos professores colaboradores do estudo recebeu orientações sobre o processo de trabalho e suas peculiaridades, principalmente orientações de base pedagógica. Por mais que foram formados professores e estudaram aspectos relacionados à didática e práticas de ensino, ao ingressarem na docência os professores recém-formados sentem a necessidade de retomar seus conhecimentos. O assessoramento pedagógico de um professor experiente seria interessante para esse momento.

A palavra “só” utilizada pelo professor Fabiano e a expressão “vai lá e te vira” mencionada pelo professor Ari são reveladoras dos seus sentimentos. O “só” indica a ausência de orientações pedagógicas e a falta de elementos que vão além das conversas e orientações burocráticas no período de iniciação à docência. O “vai lá e te vira” revela o isolamento do professor em início de carreira que, via de regra, é desafiado a enfrentar sozinho as dificuldades didático-pedagógicas encontradas em sala de aula - processo que Garcia (2009) chama de “nadar ou afundar”.

Um processo de mentoria entre um professor experiente e o professor iniciante ou um programa de assessoramento pedagógico seria bem recebido por esses professores em início de carreira. Essas iniciativas favoreceriam o desenvolvimento desses profissionais - conforme já comprovado por outras experiências Ferreira (2005), Garcia (2009), Akkari e Tardif (2011).

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Discutir os desafios e as possibilidades do professor de Educação Física na entrada na carreira requer considerar sentimentos de angústia, medo e insegurança, mas também expressões de entusiasmo e experimentações, como pondera Huberman (1992) ao apresentar as características deste período profissional.

Na especificidade da Educação Física, Gori (2000) nos ajuda identificar as dificuldades e facilidades que o professor enfrenta na iniciação à docência, por meio de dados de sua investigação, mesmo considerando que cada docente sente de modo diferente a intensidade destes aspectos. Uma constatação foi que a experiência do professor com determinado esporte facilita o desenvolvimento deste conteúdo com os alunos, da mesma forma que a ausência de vivência esportiva (de um determinado conteúdo) dificulta o trabalho com o mesmo.

Na pesquisa desenvolvida questionamos os professores iniciantes quanto às dificuldades e facilidades vivenciadas em seus inícios de carreira. Quanto às dificuldades ou desafios, eles expressaram:

Sei que tem gente que gosta muito de dar aula para as crianças e admito que tem momentos bons nas aulas. Mas infelizmente descobri que não é o que eu quero fazer na minha vida. Até conseguir um emprego melhor vai servir bem, pretendo trocar assim que for possível. (Fabiano).
 A entrada na educação na escola pública é bem complicada, principalmente do jeito que está hoje. O aluno não tem valores muito definidos como se tinha antigamente de respeito ao próximo, de respeito ao professor. (Ari).

As crianças aqui vivem numa realidade que eu não tinha nem ideia que pudesse existir. Tem crianças que só comem na escola, [...]. Isso me chocou muito, me incomodou muito [...]. No início eu vinha com uma aula preparada, maravilhosa, toda esquematizada, um circuitozinho, uma brincadeira e nada dava certo porque as crianças eram muito agressivas [...]. Tem coisas que me limitam, a estrutura da escola. Eu penso em passar um filme para eles pensarem sobre aquilo, mas os alunos não têm interesse de pensar, discutir. (Graziela).

O que mais dificulta é que em algumas turmas eles brigam muito entre eles, aí é mais difícil de trabalhar. (Patrícia).

Quando tu estás iniciando tu tens uma ideia formada de como trabalhar, mas quando tu chegas ali na realidade é bem diferente. Eu descobri que na verdade os alunos não gostam de Educação Física. Eles gostam é de ir para o pátio e ficar aquele loquero [...]. Outra dificuldade é lidar com o comportamento, porque aqui é uma realidade bem difícil: eles brigam muito, há violência entre eles [...] lidar com isso está sendo muito difícil. [...] E aí, às vezes, eu fico me questiono se sou eu, se eu deveria ser diferente, se eu deveria ser mais... porque eu sou muito calma [...]. Já aconteceu de eles me mandarem para tudo que é lugar. O problema é com os professores especialistas (de Educação Física, de Artes, da Hora do Conto): com esses eles abusam e abusam. Com o professor regente deles não. [...] Sinceramente é bem diferente do que eu imaginei. Por horas dá vontade de desistir. É bem complicado. [...] Eu estou bem decepcionada com a minha profissão, não é nada daquilo que eu imaginava. (Fabiola).

Ainda tenho muitas fragilidades. Reconheço uma em relação a lidar com essa questão da escola em si, da organização da escola. A ideia que tu tens quando tu entras é que é tudo certinho [...] A entrada na carreira é bem difícil. [...] Não é por causa dos alunos, porque com os alunos eu não tenho dificuldades nem resistências [...] O meu maior problema é a equipe diretiva e os outros professores. A equipe diretiva que não te apoia, [...] falta eles verem que a Educação Física também pode [...] promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. E os outros professores, no sentido da acomodação, eles te levam para essa acomodação. (Ludmila).

As dificuldades estão presentes nas falas de todos os professores iniciantes, ainda que dizem respeito a diferentes fatores. No geral, percebemos que alguns professores em suas entradas na carreira levaram um choque da realidade (HUBERMAN, 1992) e outros vivenciaram descobertas (HUBERMAN, 1992) que nem sempre soaram positivamente.

Fabiano em sua entrada na carreira descobriu o seu desgosto pela profissão docente e sinaliza que, quando possível, mudará de área de atuação. Algo parecido foi sinalizado por Akkari e Tardif (2011) quando expressaram que alguns jovens professores deixam “voluntariamente a sua profissão para viver e experimentar novas experiências de vida”, para mudar de carreira pois “valorizam uma certa mobilidade profissional e pessoal”, visto que “não têm a intenção de passar toda a sua vida ativa no ensino.” Akkari e Tardif (2011, p. 128). Essa possibilidade de desistência da carreira que ocorre na iniciação à docência chama-nos a atenção e remete a necessidades de pesquisas sobre o fato, tendo em vista o processo formativo desses profissionais e sua consequente inserção e retenção no mercado de trabalho.

Fabiano foi o único professor que mencionou querer sair da profissão docente. Porém, outros sinalizaram estarem frustrados e desanimados com a realidade que encontraram nas escolas. Esse é um fato nos leva a questionar: o que estamos fazendo nos cursos de licenciatura, que formam professores para a atuação em escolas básicas? Para a atuação em que escolas está sendo feita essa formação? É importante que essas frustrações, desânimos e desgosto pela profissão não venham a prejudicar o desempenho do profissional e afetar as possibilidades de aprendizagens de seus alunos. Esses aspectos retomam a ideia de que a inserção profissional docente é marcante na medida em que pode favorecer a constituição de um professor adaptativo – dando ênfase a suas potencialidades - ou a constituição de um professor frustrado – dando ênfase a suas limitações (MARCELO GARCIA, 2009).

As expressões “chocou”, “incomodou”, “muito difícil”, “bem difícil”, “desistir”, “complicado”, “decepção”, “problema” foram usadas pelos professores para dizer das dificuldades enfrentadas na inserção

profissional. São palavras significativas, fortes e que representam a dimensão negativa das experiências de início da carreira destes professores.

As realidades difíceis, que envolviam lidar com a pobreza e a violência dos alunos, fazem parte dos desafios da entrada na carreira. A maioria dos professores não imaginava as dificuldades sociais presentes nas escolas e encontrou limitações para atuar ante essas situações.

Segundo a percepção de uma professora, “os alunos não gostam de Educação Física, eles gostam de ‘loquiar’.” (Fabiola) (informação verbal). Entendemos que essa visão pode estar associada às suas angústias de início de carreira e ao seu enfoque nas dificuldades vivenciadas nesse momento, deixando para um segundo plano o reconhecimento das possibilidades de adaptabilidade e superação. De outra forma, a visão da professora pode estar associada ao papel de disciplina atribuído à escola e, mais essencialmente, ao componente curricular de Educação Física. O papel da Educação Física, desde sua inserção na escola, no início do século XX, tem sofrido modificações resultantes do jogo de forças e de relações de poder situados em determinados espaços e tempos da história. Objetivos ligados ao militarismo, esportivismo, capitalismo e higienismo atravessaram - e por vezes ainda atravessam - as práticas da Educação Física no currículo escolar. Até 1970 a Educação Física envolveu-se com estes movimentos que promoviam o ensino tradicional, o ensino pedagógico, o ensino tecnicista e competitivo e que a concebiam como atividade estritamente voltada ao saber fazer. A partir da década de 70 outros modos de pensar a Educação Física entram na disputa com os já constituídos. Cabe aos professores de Educação Física reconhecer essa trajetória histórica da disciplina e situar suas ações dentro de uma perspectiva de ensino não disciplinarizado.

Chama nossa atenção as dificuldades com a escola, com a equipe diretiva e com os colegas professores - destacadas por Ludmila. Esta professora aponta a falta de apoio desses sujeitos no desenvolvimento do seu plano de ensino da Educação Física, o que revela a desvalorização atribuída à disciplina. Tanto a fala de Ludmila quanto a de Fabiola estão imbricadas com a legitimidade da Educação Física na escola e na sociedade – questão já discutida por Gariglio et al. (2012) em seus estudos.

A professora Graziela indica a falta de estrutura e de materiais na escola como entraves na sua prática docente, dificultando o trabalho no desenvolvimento dos conteúdos. Esta reclamação é frequentemente realizada pelos professores de Educação Física no contexto das escolas públicas, conforme observado por distintos estudos (ILHA; KRUG, 2012; FREITAS; RAMOS, 2012). Quanto a essa questão, trazemos um alerta: igualmente a Ilha (2015), entendemos que não é negada a necessidade nem a importância da variedade e da boa conservação dos recursos físicos e dos materiais para as aulas de Educação Física. Ensinar basquetebol, por exemplo, não está obrigatoriamente vinculado a ter uma bola de basquete e uma cesta. É possível trabalhar com conteúdos conceituais, atitudinais e utilizar materiais alternativos para o trabalho com a dimensão procedimental. O problema ocorre quando a falta de espaço e de materiais impede a diversificação dos conteúdos.

Quanto às facilidades e pontos positivos da iniciação à docência, os entrevistados relataram:

Tem momentos bons nas aulas [...] Não vejo nada positivo não. (Fabiano).

Eu acho que na Educação Física é um pouco mais fácil, porque é uma coisa que os alunos gostam. [...] O ponto positivo é o retorno dos alunos, eles gostam da Educação Física, gostam do professor de Educação Física. (Ari).

Facilidades eu vou te dizer que no primeiro mês eu não tive nenhuma. (Graziela).

Tá bem tranquilo, mais tranquilo do que eu esperava. [...] Das facilidades tem a aceitação. Eles gostam da Educação Física, então é muito mais fácil de trabalhar. (Patrícia).

E de positivo... o que eu posso botar de positivo? Deve ter, eu que não estou conseguindo lembrar. (Fabiola).

O que eu sei que é certo, que eu vou chegar lá e vou conseguir é o domínio da turma. Nunca perdi o domínio da turma [...] Quanto às facilidades... ah, tem essa aceitação dos alunos, de eu chegar todos os dias na escola e ser a primeira professora a ser cumprimentada, eles me abanarem de

longe, os pequenos virem correndo de onde estão para me abraçar, sabe? Quando tem as reuniões, os conselhos de classe sempre a melhor disciplina é a Educação Física. Esse é o reconhecimento que tenho porque sei que a aula que eu levar para eles, vai ser uma aula que eles vão gostar. E eu vejo a alegria deles, o envolvimento deles na aula. (Ludmila) (informação verbal).

Essas falas levam-nos a constatar que as dificuldades impactam mais os professores iniciantes do que as experiências positivas no início de carreira. Alguns professores ainda dizem que não tiveram facilidades ou que não lembram se houveram.

Observamos que o mesmo aspecto indicado por uma professora como um desafio a sua prática é indicado por outros professores como um ponto positivo. É a especificidade da área de Educação Física que gera nos alunos o gosto ou o desgosto por esse componente curricular. A maioria dos iniciantes indicou que o gosto dos alunos pelas aulas lhes favorece e motiva para o desenvolvimento das aulas. Esse fato pode facilitar o trabalho dos docentes e criar uma aproximação mais afetiva entre os alunos e o professor de Educação Física. O estudo de Ilha (2015) comprova esta preferência, ao constatar o elevado *status* da Educação Física, quando se trata dos interesses dos alunos. Esse gosto pelo componente curricular e a consequente aproximação entre alunos e professor podem gerar um ambiente prazeroso, proporcionando o reconhecimento do professor de Educação Física – seja ele iniciante ou não – e a difusão da alegria nessas aulas.

É interessante destacar a facilidade encontrada por Ludmila na entrada na carreira de docente de Educação Física e o seu domínio com a turma - tendo em vista que este é um aspecto pouco frequente nos discursos de outros iniciantes.

Mesmo diante das dificuldades e desafios que os professores de Educação Física enfrentam na entrada da carreira, entendemos que existem pontos positivos e facilitadores que os motivam no cotidiano do trabalho com a docência. Talvez uma das lacunas da iniciação à docência seja essa pouca percepção e valorização dessas experiências.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Os dados apresentados no trabalho e as análises desenvolvidas não devem ser considerados como regra para a inserção profissional dos professores iniciantes de Educação Física. Estes dados foram produzidos em uma realidade específica e com professores que possuem histórias de vida e experiência únicas. No entanto, as informações trazidas à tona e o diálogo realizado com autores que estudam e pesquisam o tema tanto nos ajudam na compreensão desta realidade quanto nos impulsionam para novos olhares e investigações, proliferando as pesquisas sobre esta temática.

Constatamos que os professores iniciantes de Educação Física escolar foram bem acolhidos pelas escolas e colegas, essencialmente no que diz respeito ao apoio “emocional”. Entendemos que a recepção e a orientação precisam ser mais do que um mero incentivo. Essa iniciação deve ser subsidiada também de orientações no tocante a questões pedagógicas referentes ao trabalho docente, essencialmente no que concerne as necessidades específicas provindas da prática de cada professor iniciante.

Percebemos que as dificuldades têm maior impacto no início de carreira docente se comparadas aos aspectos positivos desta mesma fase. Os aspectos positivos da iniciação docente na Educação Física escolar perpassam o fato de os alunos gostarem das aulas desse componente, o que acaba motivando o trabalho do professor. Já as dificuldades são variadas, retratando a difícil realidade da escola, a agressividade dos alunos e a dificuldade de conseguir sistematizar as aulas com a intencionalidade necessária de uma perspectiva curricular. Talvez nessa fase da carreira seria interessante que os professores tivessem um acompanhamento por parte de algum professor experiente para poderem potencializar os aspectos positivos de suas práticas docentes e relativizarem suas dificuldades.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; TARDIF, M. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, C. M. et al. (Org.). **Formação e profissão docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1992.

COSTA, A. L. A. **Construindo saberes a partir do exercício da docência**: o processo de aprendizagem do professor iniciante de educação física. 2012. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 216 p. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FREITAS, J. T.; RAMOS, G. N. S. Opiniões de professores de educação física em início da carreira docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA, 3., 2012, Santiago, Chile. **Anais...** Santiago, Chile, 2012.

FREITAS, R. C. **Estudos multicaseiros sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira**. 99 p. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GARIGLIO, J. Â. et al. Professores de Educação Física e a entrada na profissão docente: uma iniciação a docência singular? In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA, 3., 2012, Santiago, Chile. **Anais...** Santiago, Chile, 2012.

GORI, R. M. A. **A inserção do professor iniciante de educação física na escola**. 2000. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

ILHA, F. R. S. **A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes**. 2015. 197 p. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. O professor iniciante e a educação física escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S. In: **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. Os dilemas da docência de professores iniciantes de Educação Física escolar. In: Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência, 3., 2012, Santiago, Chile. **Anais...** Santiago, Chile, 2012.

MARCELO GARCIA, C. "Políticas de inserción a la docencia": de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO GARCIA, C. (Coord.) **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009b.

OLIVEIRA, L. P. **O ingresso na carreira de professores de educação física: currículo e atuação docente.** 2012. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

THOMMAZO, A. D. **Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes de educação física.** 1996. 132 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade)—Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1996.

INTERDISCIPLINARIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Elisandra Alves

Universidade do Oeste de Santa Catarina
elisandra.alves@unoesc.edu.br

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

O artigo traz resultados de pesquisa qualitativa de investigação sobre práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de matemática do ensino médio na perspectiva de integrar com a educação ambiental, em escolas da cidade de Chapecó. O procedimento metodológico adotado foi o de estudo de caso e aplicação de questionário *com questões semiabertas buscando* informações pessoais, profissionais, formação acadêmica e continuada, práticas interdisciplinares em matemática e educação ambiental. Apesar da conscientização dos professores em relação à temática, existem dificuldades e limitações explicitadas no trabalho. A reflexão teórica perspectiva possibilidades de abordar a matemática qualitativa de maneira interdisciplinar.

Palavras-chave: Matemática qualitativa. Educação Ambiental. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação organizou uma reforma no Ensino Médio que culminou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs do Ensino Médio) em 1999. Os PCNs do Ensino Médio foram construídos tomando como base os princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB - Lei 9.394/96), que conferiu ao Ensino Médio uma nova identidade ao integrá-lo à Educação Básica (BRASIL, 2000).

Como uma das etapas da Educação Básica, o Ensino Médio passou a ter como objetivos a formação ética e o desenvolvimento de um ser humano crítico, capaz de refletir intelectual e socialmente. Para atingir tais metas, ocorreu uma reorganização **das disciplinas escolares** agrupando-as em áreas de conhecimento e uma ressignificação do conhecimento escolar, por meio da contextualização e da interdisciplinaridade (MARINHO, 2004).

Ao abordar o aprendizado da área das Ciências, da Matemática e suas Tecnologias, os PCNs do Ensino Médio apontam que a compreensão da relação entre o aprendizado científico, matemático e das tecnologias e as questões de alcance social são a um só tempo meio para o ensino e objetivo da educação (BRASIL, 2000).

Os PCNs do Ensino Médio conferem importância ao trabalho com temáticas como ética, consumo, saúde, meio ambiente, ou seja, "questões de alcance social". À medida que passaram a servir de eixo direcionador da prática docente e do currículo escolar, reforçam a legitimidade e a importância do trabalho com a educação ambiental, como

formadora de valores e de atitudes em um processo educativo que tenha a formação integral dos alunos como um dos seus objetivos.

Não só os professores/as de matemática, mas de todas as disciplinas, tem que ter a consciência da relevância da educação ambiental no espaço escolar e ter a capacidade de reconhecer a conveniência de uma prática coletiva que ultrapasse os limites das disciplinas como estratégia para se alcançar essa formação integral, pois a Educação Básica se constitui num espaço de esperança para se trabalhar a educação ambiental através de uma proposta que privilegie a conscientização das novas gerações.

Mas quais são as práticas pedagógicas que professores/as de matemática da cidade de Chapecó estão utilizando para fazer essa ligação interdisciplinar entre a educação ambiental e a matemática? De que maneira professores/as relacionam o ensino de matemática com questões ambientais nas suas aulas? Quais os resultados? Como a educação ambiental está sendo desenvolvida pelos docentes? Essas questões direcionaram a pesquisa pretendida.

Ao entrar em contato com a Secretaria Estadual de Educação de Chapecó (GERED), particularmente com a Supervisora de Políticas e Planejamento Educacional, após conhecimento do projeto de estudos, autorizou a visita a dez escolas da região central do município.

Entrei em contato com as secretarias das escolas por e-mail para agendar a visita ao chegar às escolas tive a oportunidade de conversar rapidamente com alguns professores/as e deixar o questionário para ser recolhido em data posterior, pois boa parte dos professores/as da amostra estavam em horário de aula ou reunião bimestral (conselho de classe).

Ao iniciar a interpretação das manifestações feitas, foi constatada a dificuldades dos professores/as em integrar a educação ambiental, principalmente pela ausência do tema na formação acadêmica e continuada dos mesmos, o que levou a procurar um referencial teórico que tratasse de interdisciplinaridade/transdisciplinaridade. Os autores que foram estudados, para fundamentar este tema foram; Ubiratan D' Ambrósio, Basarab Nicolescu, João Bernardes da Rocha Filho e Severino Antônio.

Para refletir possibilidades de integrar a matemática e a educação ambiental, recorri à teoria da complexidade, sob o referencial de Edgar Morin, ao pensamento sistêmico de Fritjof Capra e ao educar para iniciativa e solidariedade de Roque Strieder, além de pesquisadores de matemática qualitativa.

AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ E DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA ASSOCIAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM SUAS AULAS

Foram investigados dezenove professores/as de matemática do ensino médio das escolas estaduais do município de Chapecó, todos preencheram um questionário que totalizava vinte e seis questões que contemplavam informações pessoais, profissionais, formação acadêmica, formação continuada, questões sobre práticas de interdisciplinaridade entre matemática e educação ambiental. O período de investigação foi de setembro de 2017 a dezembro do mesmo ano.

Foi constatado que aproximadamente 58% dos professores/as possuem curso de pós-graduação em algum segmento da educação, principalmente educação matemática, em torno de 84% tem graduação em matemática licenciatura plena, todos (100%) participaram de algum curso de atualização ou capacitação profissional nos últimos dois anos.

Porém, é unânime a afirmação que não tiveram em sua formação educação ambiental, alguns relataram ter sido citado como um tema transversal, mas nunca trabalhado em sua formação acadêmica ou até mesmo na formação continuada de professores/as.

A Política Nacional de Educação Ambiental presume a inclusão da dimensão ambiental na formação dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino.

Mesmo assim, quase 68% dos professores/as relataram que trabalham com questões de matemática que envolvem as causas ambientais, principalmente nas resoluções de questões de matemática, normalmente presentes em seus livros didáticos, relacionando os conteúdos como: adição, subtração, multiplicação, divisão, regra de três, porcentagem, equações do 1º grau, função exponencial, estatística, progressão geométrica e progressão aritmética, associados à reciclagem de lixo, consumo consciente da água, preservação dos recursos naturais, energias renováveis e não renováveis, desmatamento e poluição.

Os professores(as) que abordam a educação ambiental em suas aulas é, na maioria dos casos, devido ao projeto escolar que geralmente está vinculado ao consumo consciente da água ou reciclagem de lixo, ou ainda algum material complementar que está em seu livro didático que lhe despertou algum interesse, mesmo assim associado à matemática quantitativa.

Mais da metade dos professores/as entrevistados (52%) afirmam não trabalhar nada em relacionado à educação ambiental, por não ter tido esta formação e por isso desconhecem o conteúdo de educação ambiental para conciliar a matemática.

Cerca de 90% dos professores/as entrevistados responderam que entre os principais motivos para não incorporar a educação ambiental, e até mesmo elaborar aulas interdisciplinares (com outros conteúdos), é a cobrança por resultados de avaliações externas como Prova Brasil, vestibular e principalmente ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

É percebido com base nos dados coletados que a interdisciplinaridade entre matemática e educação ambiental, efetivamente não ocorre. Conforme um professor/a descreveu: "Trabalho com questões onde o enunciado traz situações e reflexões a respeito do tema: preservação e a sustentabilidade do meio ambiente. E também abordo em alguns conceitos matemáticos, principalmente na estatística para ter uma melhor compreensão e envolver assuntos do cotidiano. Mas não trabalho a educação ambiental interdisciplinar".

Apesar de todas as dificuldades encontradas e a tempo debatidas, nota-se que de maneira geral que todos os professores/as entrevistados concordam com a importância da educação ambiental em todas as disciplinas. Na questão que perguntava se gostariam de trabalhar com educação ambiental, todos responderam positivamente. Sobre a importância da temática um professor/a declara:

Tem uma importância relevante, porque se nós como pessoas não cuidar do nosso planeta quem vai cuidar? Precisamos conscientizar nossos alunos da importância de preservar o local onde vivemos, preservando as florestas, não contaminando nossas águas e dando destino correto ao lixo.

Os professores entrevistados que trabalham com a temática, mesmo que timidamente, fazem associação com a matemática quantitativa, através de resolução de problemas, que envolvem "dados ambientais", como descritos a seguir.

A PRESENÇA DA MATEMÁTICA QUANTITATIVA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os conteúdos que os professores conseguem relacionar referem-se à matemática quantitativa, como; adição, subtração, multiplicação, divisão, regra de três, porcentagem, equações do 1º grau, função exponencial, estatística, progressão geométrica e progressão aritmética.

De acordo com D'Ambrosio (1997), a matemática faz parte da história da humanidade, participando da maioria dos contextos: naturais, culturais, políticos, humanos, entre outros, interagindo em praticamente tudo o que nos cerca, com maior ou menor intensidade. Refletir sobre isso é compreender o mundo a nossa volta e buscar uma inserção ativa do indivíduo na sociedade.

Nós, professores/as atuantes, tivemos uma formação acadêmica sob os aspectos da matemática clássica, a matemática das certezas, baseada na geometria euclidiana, classificada até mesmo como ciências "duras", temos que refletir: será essa matemática cartesiana, matemática das certezas e da ordem o suficiente para explicar fenômenos naturais, biológicos, sociais e humanos? O suficiente para relacionar toda a *complexidade* inerente aos fenômenos naturais e sociais, bem como a complexidade das organizações humanas? Será essa matemática capaz de construir uma atitude pedagógica que contemple a visão de mundo contemporâneo?

Morin (2000) defende que ao estarmos inseridos em uma realidade complexa, devemos pensar também de forma complexa. A complexidade é uma oportunidade para abandonar, como ação educativa e pedagógica, o mero enquadramento às lógicas rígidas, às verdades absolutas para, então, qualificar o potencial humano da compreensão e não, prioritariamente, habilidades de repetição. Este autor explica:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2000).

Para Agamben (2010), contemporâneo é aquele que mantém um olhar fixo e ao mesmo tempo crítico sobre sua época, neste contexto ser um professor/a contemporâneo significa ultrapassar os limites das obsoletas formas instrucionais.

Segundo Assis (2008), quando se pretende representar a geometria da natureza, a geometria euclidiana se apresenta incompleta e, em determinadas situações inadequada. Especificamente, muitas das formas encontradas na natureza não são círculos, triângulos, esferas, icosaedros ou retângulos perfeitos, não são simples curvas, superfícies ou sólidos regulares e perfeitos, conforme definidos na geometria clássica de Euclides (300 a.C.), cujos teoremas possuem lugar de destaque nos textos de geometria clássica.

Sabemos que nuvens não são esferas, nem montanhas podem ser reduzidas a cones, e linhas litorâneas não são formadas por circunferências, cascas de árvores não são lisas, nem um raio se propaga em linha reta, estas ideias foram descritas por Mandelbrot ao defender uma nova geometria, a "geometria fractal ou geometria do caos ou ainda geometria da natureza", que se diferencia da geometria euclidiana representada por pontos, retas, planos, limitada para descrever as formas irregulares dos fenômenos existentes na natureza (BAIER, 2005).

Segundo Strieder (2004):

Os limites da visão cartesiana estão ficando evidentes. Ir além da abordagem mecanicista e reducionista é ultrapassar a visão de universo como um composto profuso de objetos distintos, buscando uma concepção de universo como todo harmonioso e indivisível, um complexo sistema de endobrimentos se enovelando por novos referenciais. A inviabilidade do caminho cartesiano e sua abordagem objetificadora do conhecimento e da vida começam a conduzir a temas com base numa visão orgânica e sistêmica. Tornam-se destaque os temas do relacionamento e da interdependência dos seres humanos com seu entorno. Um todo harmonioso, uma rede de relações dinâmicas que também considere o observador humano.

Para Capra (2006), na contemporaneidade, a visão de mundo mecanicista;

[...] ainda está na base da maioria de nossas ciências e continua a exercer uma enorme influência em muitos aspectos de nossa vida. Levou à bem conhecida fragmentação em nossas disciplinas acadêmicas e entidades governamentais e serviu como fundamento lógico para o tratamento do meio ambiente natural como se ele fosse formado de peças separadas a serem exploradas por diferentes grupos de interesse.

Além disso, de acordo com Strieder (2004):

Com o uso da lógica racional, disseminada e aplicada em larga escala, a humanidade impôs sobre o meio ambiente – do alemão, Umwelt, termo utilizado pela primeira vez em 1909 pelo biólogo Jakob Uexküll –, um espírito e uma concepção de domínio e exploração. De forma aviltante, essa lógica torna-se uma espécie de guia supremo que se estende por todas as esferas da vida e dos recursos naturais. Sob a concepção da inesgotabilidade, infligimos sobre a natureza um desequilíbrio, cujo preço a ser pago penaliza e fragiliza a própria vida dos seres humanos e escasseia os recursos naturais.

A IMPORTÂNCIA DE IR ALÉM DA QUANTIFICAÇÃO

Os autores Rocha Filho, Basso e Borges (2007) defendem que a interdisciplinaridade também deverá ser ultrapassada, pois do ponto de vista global caracteriza-se pelo surgimento de muitas outras disciplinas. Por exemplo, entre física e biologia surge a biofísica, entre a biologia e química a bioquímica, e assim por diante, e a transdisciplinaridade exige a superação da fase interdisciplinar, ou seja, a eliminação completa de barreiras e hierarquias de conhecimento.

Capra (2006), afirma:

[...] ao longo de nossa história intelectual, a matemática nunca foi separada de outras áreas do conhecimento e das atividades humanas. No entanto, no século XX, o reducionismo, a fragmentação e a especialização crescentes levaram a um extremo isolamento da matemática, até mesmo no âmbito da matemática científica.

Para D'Ambrosio (1997), o acúmulo de conhecimentos disciplinares, embora necessário, tem se mostrado insuficiente para resolver os problemas maiores com que se defronta a humanidade. Uma opção é a transdisciplinaridade, que vai além das organizações internas de cada disciplina.

Ainda sobre ao ver do mesmo autor:

A transdisciplinaridade é o enfoque holístico que procura elo entre as peças que foram por séculos isoladas. Não se contenta com aprofundamento do conhecimento das partes, mas com a mesma intensidade procura conhecer as ligações entre essas partes. E vai além, pois no sentido amplo de dualidade não reconhece maior ou menor essencialidade de qualquer das partes sobre o todo. (D'AMBROSIO, 1997).

Para Nicolescu (2001):

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

De acordo com Capra (2006), a ciência cartesiana acreditava que em qualquer sistema complexo o comportamento do todo podia ser analisado em termos das propriedades de suas partes. A ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos através de análise simples, fragmentando. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas em um contexto maior. O pensamento sistêmico é pensamento “contextual” o seu contexto significa entendê-las, para Maturana (2001) este entendimento vem a partir da explicação e o explicar é sempre uma reformulação da experiência que se explica. Considerando o seu meio ambiente, também podemos dizer que todo pensamento sistêmico é pensamento ambientalista.

Se o mundo é uma construção humana e já não é um mundo estável, pronto a ser representado e desvendado, estamos diante da necessidade de um diferente fazer pedagógico e educativo, com um diferente suporte epistemológico que não o arborescente (cartesiano), mas o do rizoma, da complexidade:

Diante de realidades complexas toda e qualquer descrição e explicação analítica, com base e modelos simplificadores, que analisam cada parte sem descrever o todo e pretendem compreender o todo desconsiderando as partes, são insuficientes e passíveis de falhas. Desejar compreender o que é complexo, por natureza, requer um pensamento complexo (STRIEDER; LAGO; EIDT, 2017).

Um fazer que não possa restringir-se à transmissão passiva, mas que considere a dinâmica do mundo a partir da interação do sujeito com esse mundo “com esta consciência pode estar emergindo um novo código de ética, na qual a natureza e o eu serão unos na diversidade.” (STRIEDER, 2004).

Na visão mecanicista, o mundo é uma coleção de objetos. Estes, naturalmente, interagem uns com os outros, e, portanto, há relações entre eles. Mas as relações são secundárias. Na visão sistêmica, compreendemos que os próprios objetos são redes de relações, embutidas em redes maiores. Para o pensador sistêmico, as relações são fundamentais. As fronteiras dos padrões discerníveis (“objetos”) são secundárias. Os pensadores sistêmicos defendem:

[...] as interações simultâneas de muitas variáveis geram os padrões de organização característicos da vida, mas eles careciam de meios para descrever matematicamente a emergência desses padrões. Falando de maneira técnica, os matemáticos estavam limitados às equações lineares, que são inadequadas para descrever a natureza altamente não-linear dos sistemas vivos. (CAPRA, 2006).

Nas palavras de Strieder (2004):

Refletir sobre ser é formar unidade indissolúvel com o entorno ambiente é voltar-nos para nós mesmos, como oportunidade única de reconhecer nossas cegueiras e também as nossas certezas são enfim ilusões e que a realidade é nebulosa e tênue, mutável como os fractais, negando o determinismo. É começar a cultivar uma visão do todo, uma visão holística – do grego holos, que significa todo, totalidade. Olhar holisticamente é semear a concepção de que os organismos vivos são totalidades e não partes como reza a cartilha mecanicista e mais, que eles constituem totalidades integradoras.

¹ Conteúdos que se referem à visão clássica e cósmica do universo, ao ensino da matemática cartesiana/euclidiana.

² Aqui a inclusão de conteúdos concebidos a partir da matemática da complexidade, ou matemática qualitativa: a teoria do caos, os fractais, a matemática qualitativa baseada em padrões, a matemática sistêmica, a matemática das relações.

Morin (2000) afirma que daqui para frente cabe à educação um esforço transdisciplinar, que possa rejunta ciência e humanidade e romper com a oposição ser humano/natureza.

Para Nicolescu (2001), a abordagem transdisciplinar é a tendência de reunir as disciplinas numa totalidade, ante os fenômenos naturais. É necessário reconhecer as relações entre disciplinas, num espaço comum de diálogo de trocas e integração. Tal abordagem possibilita que os fenômenos naturais possam ser vistos em diversas perspectivas diferentes ao mesmo tempo, gerando uma visão holística desse fenômeno. Mas essa compreensão holística dos fenômenos não se enquadra dentro de nenhuma disciplina particular, isto porque está entre, através e além de qualquer disciplina.

Antônio (2002) descreve a transdisciplinaridade como;

Sendo uma nova concepção sistêmica e educacional. Um novo modo de compreender a realidade, a natureza e o ser humano, um modo de conhecer e de conhecer o conhecimento. Um modo de pensar e pensar o pensamento. Recusa a separação rígida dos saberes e os especialismos cegos. Religa o que o pensamento cartesiano separou e os mecanicismos dilaceraram.

Por isso temos que refletir a possibilidade de inserir o pensamento sistêmico, a teoria do caos, os fractais aos conteúdos curriculares do Ensino Básico, sem desconsiderar o currículo tradicional, mas integrando os conteúdos clássicos¹ aos contemporâneos.²

De acordo com Capra (2006), a matemática da complexidade é a matemática das relações e de padrões. É mais qualitativa do que quantitativa e, desse modo, incorpora a mudança de ênfase característica do pensamento sistêmico – de objetos para relações, da quantidade para qualidade, da substância para o padrão. Para apreciar a novidade da nova matemática da complexidade é instrutivo contrastá-la com a matemática da ciência clássica.

Para D'Ambrosio (1997), o grande desafio é desenvolver uma dinâmica que presente a ciência de hoje relacionada a problemas de hoje e ao interesse dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi tomar conhecimentos de práticas interdisciplinares de professores(as) de matemática de Chapecó para integrar a educação ambiental em suas aulas. Foi possível constatar que interdisciplinaridade efetivamente não ocorre, mas é perceptível a aceitação do tema pelos professores/as, porém devido a uma formação que incentiva a especialização, acabam por desconhecer maneiras de integrar os conteúdos.

A formação disciplinar dos professores(as), normalmente assentada sobre os modelos que privilegiam a especificidade da área ao invés de sua interdependência é certamente, uma das principais barreiras para operacionalização de práticas pedagógicas possíveis no seio da complexidade.

A matemática quantitativa, a base da ciência moderna não perde validade, porém apresenta limitação, se faz necessária a matemática qualitativa, pois esta é à base da ciência contemporânea.

Da maneira que a matemática quantitativa é trabalhada na escola todos os fenômenos naturais, biológicos, sociais e humanos parecem serem regulares e completamente previsíveis. Diante a complexidade desses fenômenos é preciso acrescentar a matemática qualitativa, oriunda do pensamento não-linear e onde a aleatoriedade está presente.

A complexidade subsidia uma melhor compreensão dos fenômenos, qualificando o olhar sobre os mesmos, porque possibilita a busca de aportes em diferentes áreas do conhecimento.

Os obstáculos formativos são complexos e toda e qualquer solução simplista e em caráter de urgência não passa de paliativo intempestivo. Processos formativos alternativos implicam na mudança de mentalidade que

envolve mudanças de concepções de uma relação pedagógica baseada na transmissão de conhecimentos por parte de determinada disciplina, para relação participativa e construtiva. Essa mudança nas ações pedagógicas terá êxito crescente na medida em que ocorrerem também mudanças nas concepções de aprendizagem, como sendo inerentes às experiências de vida. Ou seja, admitir que a capacidade de aprendizagem de qualquer sistema vivo envolve seu operar biológico, seu operar ambiental e racional e sua dinâmica racional epistêmica.

É necessária uma formação que proponha a contribuir com os professores a refletir as mudanças ocorridas no mundo e na ciência, que ocorreram na transição da física clássica à física quântica, que trate de Sistemas Dinâmicos, Teoria do Caos, Ecologia (não somente associado à política verde, e sim estudo da vida da Terra e a relação entre seus constituintes) e Fractais dentro de uma pesquisa qualitativa e transdisciplinar.

Para que o ensino da matemática contemporânea seja uma matemática mais humanizada no sentido de realmente ser uma criação da relação do ser humano/mundo é preciso rever nossas formas de aprender/ensinar/conhecer, e encontrar maneiras de acima de tudo fazer refletir a nossa sensibilidade social buscando maior compreensão do mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ANTÔNIO, Severino. **Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ASSIS, Thiago A. et al. Geometria fractal: propriedades e características de fractais ideais. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v30n2/a05v30n2.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BAIER, Tania. **O nexu “Geometria Fractal – Produção da Ciência Contemporânea” tomado como núcleo do currículo de matemática do Ensino Básico**. 2005. 147 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática)– Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102079/baier_t_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

MARINHO, Alessandra Machado Simões. **A Educação Ambiental e o Desafio da Interdisciplinaridade**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_MarinhoAM_1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2001.

ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. S.; BORGES, R. M. R. **Transdisciplinaridade**: a natureza íntima da educação científica. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

STRIEDER, Roque. **Educar para a Iniciativa e a Solidariedade**. Ijuí: Unijuí, 2004.

STRIEDER, Roque; LAGO, Clenio; EIDT, Paulino. Complexidade e experiências formativas. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, 2017. (No prelo).

O CONCEITO DE REPRODUÇÃO E DE MERCADORIA DIANTE DO PRODUTIVISMO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA MARXISTA E BOURDIEUSIANA

Thales Fellype Guill

Universidade do Oeste de Santa Catarina
thalesguill@yahoo.com.br

Talita Zanferari

Universidade do Oeste de Santa Catarina
talita.zanferari@unoesc.edu.br

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Universidade do Oeste de Santa Catarina
malu04@gmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Esse trabalho objetiva discutir o conceito de mercadoria (Marx) e de reprodução (Bourdieu) diante do fenômeno do produtivismo acadêmico, vivenciado no mundo educacional na última década no Brasil e no Mundo. Bourdieu trabalhou o conceito de reprodução no âmbito escolar que atualmente tem como foco uma educação tratada enquanto mercadoria de uso, valor e troca coerente com uma política totalmente voltada para o mercado capitalista. Metodologia utilizada foi a bibliográfica. Diante deste estudo percebemos que há uma articulação entre esses conceitos nesta era produtivista que estamos vivenciando, e que a escola está cada vez mais imersa no *modus operandi* da reprodução.

Palavras-chave: Produção científica. Estrutura de ensino. Pesquisa. Reprodução.

INTRODUÇÃO

Para desenvolvermos esse debate foram utilizados dois autores distintos como base, Pierre Bourdieu que discute a teoria da reprodução dentro da escola,¹ e Karl Marx para evidenciar como a mercantilização da ciência e da produção do conhecimento tem afetado nosso modo de fazer pesquisa.

¹ Nesse trabalho foi utilizada a teoria da reprodução a fim de desenvolver um raciocínio também partindo da educação superior e falando da estrutura de ensino como um todo, buscando demonstrar como a cultura dominante influencia na produção científica.

A teoria da reprodução de Bourdieu tem por base o entendimento que a estrutura do sistema de ensino é utilizada pelo sistema capitalista para perpetuar a atual estrutura de divisão de classes encontrado em nossa sociedade. Enquanto a percepção do povo é de que a universidade seria o mecanismo para alcançar a pretendida autonomia e emancipação do indivíduo, o sistema de ensino segue perpetuando a estrutura hegemônica, fazem isso enquanto buscam legitimar suas ações por meio de sua suposta autonomia.

Além da reprodução da ideologia hegemônica que ocorre em nossas universidades, abordamos o aspecto da produção científica a qual sofre profunda mudança em sua condição de veículo condutor à emancipação e autonomia do indivíduo, passando a ser considerado mais uma mercadoria a ser explorada pelo capital. O sistema capitalista e sua estrutura estatal fazem isso por meio de normatizações e avaliações que induzem o trabalho direcionado não mais na qualidade do produto final e seu fim, mas na quantidade e no rendimento dessas publicações.

Trabalhamos com os conceitos de valor-de-uso e valor-de-troca e como eles retratam a passagem da pesquisa com foco no bem-estar coletivo para o status de mercadoria, o trabalho do pesquisador acaba por diminuir o número de abordagens variadas, bem como a crítica inserida em suas contextualizações, padronizado e engessado pelos prazos, a qualidade final fica comprometida bem como a saúde mental e física dos pesquisadores que correm contra as metas.

ASPECTOS DA REPRODUÇÃO DA ORDEM ESTABELECIDADA VIA SISTEMA DE ENSINO

Nosso atual sistema de ensino e a pesquisa implementado nas universidades não é um lócus a parte da estrutura social, ele funciona de maneira imbricada aos interesses do capital, não se pode fugir ou simplesmente negar que sua existência dialoga e interage com o mercado e a sociedade em que a instituição se encontra inserida.

Um erro que ocorre de maneira corriqueira ao tentarmos avaliar e classificar o sistema de ensino é a polarização, insistindo por classificar o sistema pedagógico de ensino como uma mera ferramenta do capital, ou ainda como um local totalmente isento de interesses privados cuja a preocupação exclusiva é o bem estar social e a emancipação do ser humano, acaba por causar uma dicotomia que não condiz com a realidade, pior, acaba por encobrir os reais fatores que operam sobre o sistema de ensino e pesquisa, conforme afirmam Bourdieu e Passeron (2009, p. 208):

Conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da “sociedade global”, é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente.

Com isso Bourdieu vem afirmar que não podemos deixar de perceber a dualidade presente no sistema de ensino, que enquanto contribui e se curva a interesses externos (interesses de outras estruturas), faz isso de maneira camuflada por sua suposta neutralidade e independência, deixando assim de cumprir seu papel de formação de um cidadão crítico, autocrítico e que enxerga o mundo como ele é, para focar na criação de mão de obra para as demandas externas, dessa forma contribuindo para que a situação de inércia social se perpetue.

As exigências técnicas como comenta Bourdieu e Passeron (2009), acabam sendo em última análise e em graus variados, exigências sociais, tendo em vista de que a possibilidade de uma pessoa oriunda de uma classe social inferiorizada e excluída, dificilmente alcançara o conhecimento técnico de determinados seguimentos profissionais,

esses sim destinados as elites, dessa forma a escola tende a reproduzir as ações do sistema de ensino vigente, no qual as profissões intelectuais e consideradas de “alto padrão” são reservadas para uma pequena parcela da população, enquanto os demais tendem a voltar-se para um ensino com enfoque mais tecnicista, isso quando conseguem chegar a esse ponto. Com isso o sistema de ensino trabalha para que a estrutura social e a divisão de classes continuem seguindo inalterada, ou até mesmo agravando essa situação ao estimular a concentração de conhecimento e a elitização de determinados seguimentos profissionais.

Porem apesar de todos os fatos constatados com relação ao sistema de ensino, Bourdieu (2009) vem afirmar que o mesmo não pode assumir de maneira totalitária um modelo tecnicista ou culturalista, é mister para sua sobrevivência que ocorra uma adaptação das disciplinas e opções disponíveis para que um mal-estar social não crença do descontentamento com a polarização do ensino.

Nosso sistema de ensino foi formulado com a função de acompanhar as relações entre as funções exercidas por ela, as demandas externas e diferenças entre as classes sociais, desta forma o sistema de ensino atua buscando suprir essas demandas enquanto perpetua o modus operandi vigente, evitando a formação de um possível questionamento sobre a real função do sistema de ensino e a quem ele serve, faz isso tentando demonstrar uma posição de neutralidade e participação social dispendo de um amplo leque de atuações.

Podemos observar que o modelo neoliberal de ensino, ao tentar quantificar toda informação afim de medir e recompensar quem atinge as metas, enquanto pune as instituições que tiveram um desempenho abaixo do requerido, comete erros significativos por deixar o qualitativo em segundo plano ou até mesmo desconsiderando-o.

As avaliações não costumam levar em conta as dificuldades apresentadas em regiões distintas, ou com pouca infraestrutura, que já possuem um histórico de baixo investimento. Dessa forma o sistema de avaliação ao utilizar-se apenas de dados quantitativos afim de avaliar o nível de qualidade de determinado seguimento de ensino acaba por favorecer os que já tem muito e desfrutam de boas oportunidades de crescimento, enquanto punem as demais instituições, colaborando para um desmonte e sucateamento ainda maior das instituições de ensino que mais sofrem em áreas afetadas pela pobreza e desigualdade social.

Esse é apenas o retrato de uma situação (no qual os dados quantitativos são analisados descartando o contexto) onde o desprezo pelo lado qualitativo de determinada estática pode afetar negativamente a tomada de decisões, a ideologia e o enfoque em pesquisas qualitativas acaba por dissimular a realidade concreta ao ignorar todo o contexto em que as ações e fenômenos ocorrem.

Para Bourdieu e Passeron (2009) um ensino técnico, despojado de laços culturais, tende a entrar em uma esfera de tratamento quantitativa, buscando padrões e medidas abstratas, oferecendo resultados vazios os quais não são analisados a luz da estrutura na qual teve origem e que tende a trabalhar pela perpetuação do sistema econômico vigente. O modelo tecnocrata tende a buscar na realidade indicadores que apontem para uma direção, o problema é que ao retirar a parte qualitativa dessas informações, o real significado de determinado dado se perde, pois, as relações com as funções existentes na sociedade e suas influencias nessas problemáticas são não raramente ignoradas ou mal interpretadas.

Em última análise, os indicadores e resultados das pesquisas puramente quantitativas que tem a intenção de informar o desempenho, ou nível de conhecimento sobre determinado aspecto, é uma consequência do objetivo direcionado a uma função específica, que seria a produção de mão de obra, na maior quantidade e qualidade técnicas, pelo menor custo possível, afim de alimentar e suprir o que o mercado está requisitando no momento. Dessa forma a função da instituição de ensino acaba ficando limitada não a algumas poucas funções sociais, mas sim a uma única, as demandas externas do mercado.

O Bourdieu e Passeron (2009) fornece mais um exemplo de como um dado pode apontar uma direção e fazer uma relação com demais fatores ou ao contrário, desprezar o contexto e chegar a conclusões precipitadas pois apenas o quantitativo fora considerado: no caso do acesso do público feminino a educação, é nítida a importância de se verificar em qual meio cultural esse acesso está se dando e de que forma. Em uma comunidade muçulmana esse acesso pode significar uma grande ruptura cultural, visto as grandes dificuldades que o país apresenta com relação a garantia dos direitos da população feminina, enquanto na França o acesso ao ensino superior possui taxas muito próximas tanto para os homens quanto para as mulheres. Conforme o exposto, a leitura apenas do dado quantitativo omite uma realidade obscura na qual as mulheres são constantemente forçadas por meio da pressão social a restringir seus estudos a algumas poucas áreas, como letras, o problema tende a se intensificar quando essas mulheres são oriundas de uma classe com uma renda menor.

Ao desconsiderarmos a análise qualitativa dos dados, estamos simplesmente ignorando a realidade concreta, dissimulando os resultados reais que os dados nos trazem afim de simplificar uma situação complexa que envolve todo um contexto cultural e econômico. Conforme comenta Bourdieu e Passeron (2009, p. 218):

Ao condenar como irracionais as motivações ou as vocações que levam hoje uma parte dos estudantes para estudos e carreiras improdutivas, sem ver que essas orientações são o produto da ação conjugada da Escola e dos valores de classes, eles mesmo orientados, objetivamente, pela ação da Escola, a ideologia tecnocrática revela desconhecer outros objetivos racionais, exceto os fins objetivamente inscritos nas estruturas de um certo tipo de economia.

O sistema de ensino ao seguir uma linha neoliberal e tecnicista prioriza e passa a valorizar apenas nos fatores de rendimento e lucro que determinado seguimentos profissionais podem trazer ao indivíduo. Ao fazer isso, ele demonstra toda sua incapacidade de compreender que as opções pessoais de cada indivíduo sobre qual carreira seguir são derivados de uma construção social, a pessoa não nasceu destinada a determinado ofício, mas foi moldada por suas experiências, muitas delas dentro da própria escola, na convivência social dos mestres e colegas.

A escola ao seguir as exigências externas à risca, colocando a margem do ensino os cursos que rendem menos recursos, contribuem diretamente com a desvalorização das demais profissões, essas serão mais baratas e terão como prioridade formar mão de obra barata e descartável para o mercado. Essa formação está diretamente ligada aos objetivos de nosso sistema econômico vigente, novamente a Escola trata de reproduzir os conceitos e métodos que sustentam a atual estrutura de exploração do homem pelo homem, enquanto utiliza sua autonomia relativa como justificativa para legitimar seus atos.

Sobre a autonomia relativa, Bourdieu e Passeron (2009) concebe a mesma como sendo a capacidade de reinterpretar as exigências externas, enquanto toma por base sua história, afim de originar um produto com base nessa reflexão que vem se caracterizar como sendo sua lógica interna. Partindo dessa conceituação, novamente a escola deixa sua imagem de imparcial em cheque, pois as exigências externas se impõem ao sistema de ensino, mas é ele que em última instância julga o que deve ser incorporado em sua existência.

Ao utilizar a teoria de Durkheim sobre o fato social para entender o contexto em que a Escola se forma, Bourdieu destaca como a cultura, religião, costumes são importantes na construção de um sistema de ensino que acompanhe as tendências contemporâneas, porem salienta que a instituição de ensino tende a seguir tradições, por vezes contestando novas diretrizes estimuladas pelo sistema que vão contra os princípios que vieram antes, ou seja a Escola tem sua própria tradição e cultura, que tende a sofrer mudanças sutis no decorrer da história.

Sendo assim, a Escola assume uma identidade própria, buscando a defesa das influências externas apoiando-se em seu passado. De acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p. 231):

Encarada desse ponto de vista, a organização pedagógica nos surge como mais hostil à mudança, mais conservadora e tradicional talvez do que a própria igreja porque ela tem por função transmitir às gerações novas uma cultura que mergulha suas raízes num passado afastado.

O trabalho pedagógico como é realizado atualmente foi definido, normatizado e estruturado afim de reproduzir nos indivíduos que frequentam a instituição os princípios, ideias e métodos a fim de provocar uma modificação durável, persistente e sistemática. Essa formação exige um programador, esse que deve ser formado nos mesmos moldes a fim de reproduzir toda sua carga de formação em novos agentes que seguiram reproduzindo os métodos, ideias e pensamentos. Dessa forma segundo Bourdieu e Passeron (2009, p. 231) “[...] os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção que eles são, entre outras coisas, encarregados de reproduzir.” Compreende-se que por não ocorrer uma abordagem crítica e reflexiva das condições sociais imbricadas na realização da função de ensino, os docentes são influenciados pela estrutura a reproduzir a reproduzir o que aprenderam, perdido em meio ao círculo vicioso da autonomia relativa e das funções que lhes são atribuídas.

A formação do docente acaba por limita-lo, transferindo seu pensamento para um padrão que melhor se encaixa com a sociedade do capital e a divisão de classes, e o grande trunfo do sistema é possibilitar e incentivar que essa ideologia e modo de ensinar sejam passados para os próximos docentes, conservando assim o sistema de educação classista e acrítico. Ainda acompanhando Bourdieu e Passeron (2009, p. 234) e a instituição de ensino acaba transmitindo e perpetuando a cultura aliada as classes dominantes

[...] o conservadorismo pedagógico que, em sua forma externa, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do conservadorismo social e político, já que, sob aparência de defender os interesses de um corpo particular e de autonomizar os fins de uma instituição particular, ele contribui, por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção da “ordem social”.

O sistema educacional cumpre com mais exatidão sua função para com as elites dominantes, ignorando várias demandas sociais, principalmente dos menos favorecidos, e entrando em um ciclo infinito de reprodutivismo, no qual a formação de seus reprodutores ocupa um lugar central, dessa forma ele colabora para que a estrutura social permaneça estagnada.

A TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO EMANCIPATORIO EM CONHECIMENTO-MERCADORIA

A mercantilização da educação é um processo intrínseco ao sistema econômico capitalista, que tem por objetivo transformar tudo que for possível em mercadoria, afim de viabilizar sua exploração e permitir que o monopólio de determinados grupos se estabeleça. Esse processo se verifica também dentro da área do conhecimento científico. Para Marx (1996, p. 57) “A mercadoria é, antes de mais nada, um objetivo externo, uma coisa que por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, origem delas, provenham do estômago ou da fantasia.”

Portanto uma mercadoria é um objetivo externo que vem para satisfazer alguma necessidade que a pessoa manifesta, pode ser desde um alimento que vai satisfazer uma necessidade fisiológica, até uma pesquisa encomendada, a qual vai de encontro com o objetivo de obter lucro e acúmulo do capital que os financiadores projetam, ainda conforme Marx (1996, p. 57) “Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objetivo de consumo, ou indiretamente, como meio de produção.”

O capital externo ao estabelecer as condições para o ensino e pesquisa, a tendência é que um determinado grupo de investidores monopolize o conhecimento científico, dessa forma buscando nas pesquisas algo útil que manifesta um valor-de-uso. Segundo Marx (1996, p. 58) “A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso. Mas essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através delas.”

Então o valor a ser extraído de cada pesquisa depende do uso do conhecimento produzido e entregue aos investidores, se for algo que aumente o potencial de uma máquina de produzir e diminua a frequência das manutenções necessárias por exemplo, será nisso que o valor será baseado.

Porém o valor-de-uso é considerado apenas quando buscamos utilizar o material, quando precisamos fazer uso de suas propriedades e vantagens que o mesmo pode nos proporcionar, mas no momento em que se interessa a troca desse material por outro qualquer, o valor-de-troca passa a ser considerado, criando assim um comparativo quantitativo entre os itens para que se chegue a um valor proporcional, sobre isso Marx (1996, p. 59) afirma que: “Como valores-de-uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores de troca, só podem diferir na quantidade, não contendo, por tanto, nenhum átomo de valor-de-uso.”

Agora como conceber valor a algo que perde o valor-de-uso no momento em que esse objeto é trocado por outro, Marx (1996) aponta que isso se dá na forma de trabalho humano cristalizado, ou seja o tempo em que alguém levou e seus recursos para produzir aquele objeto, na forma de trabalho abstrato, o trabalhador está despendendo seu tempo na produção de algum bem com finalidade comercial da qual ele é alheio. Esse trabalho deixa de ser concreto e voltado apenas para existência e necessidades do mesmo, e passa a ser um trabalho abstrato. Ainda seguinte o pensamento de Marx (1996, p. 59) sobre o objeto oriundo do trabalho humano abstrato:

Nada deles resta, a não ser a mesma objetividade impalpável, a massa pura e simples do trabalho humano em geral, do dispêndio de força de trabalho humana, sem consideração pela forma como foi despendida. Esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humana gasta em sua produção, o trabalho humano que neles se armazenou. Como configuração dessa substância social que lhes é comum, são valores, valores-mercadorias.

Por tanto quando o objeto, seja ele um tênis ou uma pesquisa científica encomendada por grandes financiadores a fins privados, é produzido com fins puramente comerciais e de troca, quando o próprio operário que está produzindo essa mercadoria acaba por fazer isso como recurso para sua sobrevivência, sem importar-se com a finalidade ou qualidade do mesmo e sim apenas cumprindo uma meta estipulada pelos detentores do capital, isso configura o trabalho humano abstrato que se cristaliza durante todo ciclo produtivo, e que serve de base para o valor-de-troca. Sobre o valor produzido pelo trabalho humano abstrato, Marx (1996, p. 59) comenta que:

Um valor-de-uso ou um bem só possui, por tanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza do seu valor? Por meio da quantidade da “substância criadora de valor” nele contida, o trabalho.

Importante contextualizar também como determinadas coisas podem possuir valor-de-uso sem, no entanto, possuir um valor embutido nele, recorreremos a Marx (1996, p. 61) para exemplificar isso da seguinte forma “É o que sucesso quando sua utilidade para o ser humano não decorre do trabalho. Exemplos: o ar, a aterra virgem, seus pastos naturais, a madeira que cresce espontânea na selva etc.” E completa

Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor-de-uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor-de-uso, mas produzi-lo para outros [...]

Podemos entender o produtivismo acadêmico como um método de geração de estudos com finalidades mercadológicas, afinal essas pesquisas são produzidas muitas vezes sob encomenda de seus financiadores, enquanto um estudo sem fins lucrativos, que vise apenas o entendimento da sociedade e a emancipação do cidadão, possui valor-de-uso, porém como não é produzida com a intenção de ser repassado para outra pessoa que vise apenas a satisfação de seus desejos capitalistas, desta forma não pode ser considerado uma mercadoria.

Com o capital influenciando diretamente as pesquisas e a ideologia neoliberal tomando um espaço cada vez maior em nossa estrutura social, os macros objetivos da universidade sofrem alterações inevitáveis, conforme comenta Chauí (1980 apud Oliveira, 2013, p. 285), o ambiente acadêmico, a formação e as pesquisas passam a ter “o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição.”

Dessa forma a universidade e a pesquisa oriunda desses meios acadêmicos, que deveriam partir de um objeto focado no bem-estar social, na autonomia e emancipação do cidadão, passam a ficar condicionados às demandas financiadas por capital externo, limitando-se apenas a pesquisar aquilo que for “rentável”.

A fim de estimular esse tipo de produção científica alienada, as agências reguladoras fazem uso do sistema burocrático o qual estimula a produção pela produção, o pesquisador precisa estar constantemente empenhado em acumular mais pontos em seu currículo, publicando materiais mesmo que o conteúdo dos trabalhos se trate de algo vastamente explorado, apenas pela necessidade de demonstrar números e afim de continuar com sua carreira acadêmica.

Quando falamos sobre a utilização da pesquisa acadêmica para fins privados e de geração de lucros e patentes a baixo custo, não falamos como uma suposição, até mesmo órgãos internacionais que ditam as políticas públicas no mundo fazem disso uma medida para formação dos rankings de melhores universidades, conforme comenta Trein e Rodrigues (2011, p. 776):

Não é, portanto, casual que órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomendam às chamadas “economias emergentes” o financiamento governamental e empresarial às atividades de pesquisa acadêmica, desde que essas tenham como horizonte a sua conversão em patentes. Aliás, o número de patentes é utilizado como índice de hierarquização, de ranqueamento entre países e centros de pesquisa

Como justificar a importância da pesquisa para o desenvolvimento de um bem-estar social mais elevado se a pesquisa incentivada é aquela voltada ao privado? Esse método de medições, ranqueamentos, prazos, enfim essa sistematização da produção científica faz parte da transição do conhecimento para o fetiche do conhecimento-mercadoria, “a rigor, só se pode falar em mercadorias se os bens úteis, os valores de uso, puderem ser reproduzidos, ou seja, produzidos repetidamente e, portanto, ter sua produção controlada externamente.” (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 777).

Com a pesquisa cada vez mais alienada, os sujeitos acabam por relevar o lado crítico que uma pesquisa precisa ter, para o novo intelectual que se transforma nesse operário pesquisador, a crítica social não é conveniente. Construir uma crítica bem fundamentada sempre vai demandar um grande esforço intelectual, esforço esse que não é avaliado pelas agências regulamentadoras na hora de atribuir as pontuações pela publicação. Quanto a crítica Marx (2005, p. 148) “A crítica já não necessita de ulterior elucidação do seu objeto, porque já o entendeu. A crítica já não é fim de si, mas apenas um meio; a indignação é o seu modo essencial de sentimento, e a denúncia a sua principal tarefa.”

Dessa forma o produtivismo vem se mostrando como uma ferramenta para efetivar e consolidar os métodos neoliberais dentro de nosso ambiente acadêmico, de acordo com Trein e Rodrigues (2011, p. 780):

Portanto, o produtivismo é o resultado lógico-necessário da subsunção do valor de uso do conhecimento ao seu suposto valor de troca. Em outras palavras, a hegemonia da ideologia do produtivismo – com todas as suas consequências – é um meio pelo qual se procura simultaneamente acelerar, baratear e controlar a produção de conhecimento-mercadoria, seja na forma de artefatos tecnológicos, patentes de produtos ou processos, ou mesmo de mercadoria-educação, isto é, de força de trabalho qualificada, segundo as demandas do capital. O produtivismo é fantasma-fetichismo que assombra/seduz, com promessas e ameaças, a Academia.

Um dos fatores que mais chama atenção nesse fenômeno trata-se da naturalização desse modo de fazer pesquisa, é como se os pesquisadores não acreditassem que existe outra saída e acabam se dobrando e permitindo que a exploração de seu trabalho ocorra sem maiores empecilhos, mesmo que isso acarrete em um sofrimento psicológico e físico dos pesquisadores, afetando diretamente sua saúde e a qualidade das pesquisas que são produzidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produtivismo está cada dia mais consolidado em nosso modo de fazer pesquisa, ele vem para cumprir um papel específico, o de ser uma ferramenta, um meio para que se estimule a produção alienada da pesquisa, a reprodução teórica é uma das ferramentas principais para que o pesquisador consiga o quantitativo necessário de publicações para se manter vivo dentro da carreira. De acordo com Trein e Rodrigues (2011, p. 784):

As exigências produtivas nos distraem, nos dividem, fragmentam nossos esforços, superficializam nossas produções, aligeiram nossa elaboração, nos confinam ao fazer em si nos apartando do para si, da reflexão sobre o valor de uso social para a classe trabalhadora dos resultados do que produzimos num cotidiano amesquinado.

Ao estimular a competição dentro da esfera da produção do conhecimento científico, estamos colocando pesquisador contra pesquisador, em uma corrida que tem o propósito de desumanizar, desarticular e inviabilizar qualquer movimento crítico a estrutura social que possa vir a surgir.

A teoria de Bourdieu quanto a reprodução da cultura dominante dentro da escola, que coloca o professor pesquisador no centro do problema como meio para que essa reprodução aconteça interage e soma-se a teoria de Marx quanto ao fetichismo do conhecimento-mercadoria.

Enquanto a escola atua sobre o manto da autonomia e imparcialidade, acaba atendendo as demandas externas a ela, formando professores que vão reproduzir a sua formação e o modo como a sociedade opera em seus alunos, afinal para que algo se torne uma mercadoria é preciso criar um meio de reproduzir, refazer e sistematizar afim de possibilitar seu comércio.

A teoria de Marx vem argumentar que o capital tem imposto seus princípios ao conhecimento científico, colocando como condição para que a pesquisa ocorra as demandas do capital, a pesar passa a abandonar seu valor-de-uso para o bem coletivo, e passa a trabalhar com foco no valor-de-troca. Todo esse método neoliberal altera a formação dos professores, os quais tendem a repassar e reproduzir esses objetivos para seus orientados por exemplo, "Assim, ficamos prisioneiros do sistema que criticamos, participamos da concorrência que condenamos, aprimoramos a avaliação que nos subjuga." (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 785).

Afinal as regulamentações com relação a produção científica, que nos cobra quantidades, nos impõem prazos e afeta a saúde mental e física dos pesquisadores, foram idealizadas após a subsunção do conhecimento emancipatório pelo conhecimento mercadoria, cabe a pergunta porque afinal medir? Qual o objetivo final de realizar

esses ranqueamentos de universidades (baseada também no número de patentes, conhecimento privado)? Para Trein e Rodrigues (2011, p. 789-790):

Ora, medimos para esconder o fato de que, na sociedade capitalista, não há lugar, poder, dinheiro, enfim, mercadorias para todos. Sabemos disso. Posto que não há mercadoria para todos, é preciso criar (manter e refazer) mecanismos supostamente objetivos e impessoais que terão a finalidade de aliviar a angústia provocada pela resposta. Em outras palavras, mede-se para simultaneamente justificar e manter alguns poucos gozando a mercadoria (e, em particular, o conhecimento-mercadoria).

Então, medimos como uma forma de sustentar e justificar a exploração da produção científica, sem uma padronização, um método que venha engessar e sistematizar a produção de conteúdo científico, seu comércio não se torna rentável, ou pelo menos não tanto quanto demonstra ser após as regulamentações se efetivarem.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 275 p. (Coleção textos fundantes de educação).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. v. 2.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUZA, José Vieira de. **Educação superior**: cenários, impasses e propostas. Campinas: Autores Associados, 2013.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 769-792, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a12.pdf>>.

O PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Simone Mara Dulz

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
simonedulz@gmail.com

Maria Selma Grosch

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
selmagrosch@gmail.com

Financiamento: FUMDES/UNIEDU

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Este estudo pretende levantar elementos significativos presentes no contexto da educação profissional, com a intenção de investigar e contextualizar questões relacionadas à formação dos professores desta modalidade de ensino. Este trabalho apresenta questões que transcendem o ensino das teorias, técnicas e práticas para o trabalho, instigando o professor a se desenvolver para uma atuação pedagógica mais consciente e comprometida com a possibilidade de transformação social. Para conhecer o perfil dos professores que atuam nesta modalidade de ensino, 20 professores do ensino profissionalizante, que não cursaram licenciatura durante a sua formação inicial, responderam um questionário, permitindo conhecer as características do professor bacharel e pensar em ações de formação continuada.

Palavras-chave: Educação profissional. Processos produtivos. Saberes docentes. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte integrante de uma pesquisa mais ampla que busca analisar como são construídos os saberes docentes dos professores que atuam na educação profissional, levando em conta que grande parte desses profissionais realizam sua formação inicial em cursos de bacharelados e tecnólogos e por esse motivo não tiveram contato com conhecimentos pedagógicos mais elaborados que propiciassem um preparo adequado para a sua inserção na docência.

Com base nesse contexto, considerou-se a possibilidade de desenvolver um estudo para conhecer o perfil dos professores que se inserem na educação profissional e não cursaram licenciatura, com o propósito de possibilitar-lhes, mediante ações de formação continuada, compreender, questionar e problematizar as relações contraditórias e inerentes a esta modalidade de ensino. Este estudo pretende levantar ainda alguns elementos que estão presentes nos aspectos sociais, políticos, culturais e históricos da educação profissional com a intenção de debater questões que emergem cotidianamente desta prática pedagógica, especialmente por exigir um envolvimento com a educação

de modo a torná-la um fator de transformação social e de superação da função reprodutora da escola e do trabalho alienado.

Diante deste cenário, a proposta de investigar e contextualizar essa realidade partiu das observações dessa pesquisadora enquanto pedagoga de uma instituição federal de educação profissional no interior de Santa Catarina. Essa problemática desperta inquietações quando se percebe que a lógica capitalista e as exigências neoliberais estão materializadas no cotidiano da educação profissional, reduzindo algumas práticas aos princípios reprodutivistas e favorecendo a perpetuação desse sistema.

Desta forma, o objeto de estudo em questão pretende apresentar questões que transcendem o ensino das teorias, técnicas e práticas para o trabalho, e sim instigar o professor a se desenvolver para uma atuação pedagógica consciente da possibilidade de transformação social que emerge do seu trabalho, de modo a se preparar para assumir novas posturas diante dos desafios profissionais e pessoais, sendo capaz de envolver seus alunos nos processos de mudança e transformação decorrentes de uma educação emancipatória.

Como reforça Nóvoa (1999, p. 17):

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*.

Nesse sentido, percebe-se como urgente o desenvolvimento de ações, que possam oferecer aos docentes oportunidades de reflexão, discussões e estudos que lhes possibilitem buscar subsídios para a prática pedagógica por meio do redirecionamento dos esforços indispensáveis ao exercício profissional.

O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para compreender o contexto ideológico atual da educação profissional é necessário realizar um levantamento histórico das dimensões que envolvem esta modalidade de ensino, estabelecendo as relações entre educação, qualificação e produtividade que se materializaram ao longo da história e se firmaram como políticas de formação de mão de obra de modo alienado para o mercado de trabalho.

Com base nesse entendimento, o que se observa é que as instituições formais de educação compõem em grande parte o sistema global de internalização que induz o indivíduo a aceitar os princípios reprodutivos. Essas considerações também vão ao encontro do pensamento de Mészáros (2008, p. 15):

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: 'fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes'. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Os primórdios do ensino profissionalizante tiveram origem na época do Brasil Colônia, quando D. João VI criou em 1818 o Seminário de São José com a finalidade de atender todos os rapazes aprendizes dos ofícios mecânicos ou que desejassem aprender alguma profissão. Este seminário, apesar de não apresentar nenhuma restrição social,

inicialmente não era voltado para o ensino de pobres. Entretanto, aos poucos, a educação profissional acabou se voltando exclusivamente para os órfãos e desamparados. Como explica Fonseca (1961, p. 104):

Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário dos Órfãos, da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados. Para o ensino de ofícios, com raras exceções, já não se vai mais falar em “todos os rapazes de boa educação que quiserem nêle entrar” mas “nos desfavorecidos pela fortuna”, “nos deserdados da sorte”.

O ano de 1909 foi marcante para a educação profissional, pois a nação despertava para a fase da indústria e necessitava de operários capacitados para ocupar os postos de trabalho e suprir a carência de mão de obra. É nesse contexto que durante o governo do Presidente da República Nilo Peçanha, foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, seriam chamados de Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e em 2008 se transformariam nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.

É dentro desta visão neoliberal que a identidade da educação técnico-profissional foi se constituindo, baseada num processo de escolarização para a classe trabalhadora, que buscava se adequar aos modos de produção capitalista e atender aos interesses do Estado.

Nesta lógica, Saviani (1996) ressalta que no momento histórico em que vivemos, o próprio modo de produção da existência humana manifesta-se de forma capitalista.

Sob o signo do capital a humanidade aparece cindida: de um lado os proprietários do capital; de outro, os seus produtores e reprodutores. Os primeiros têm os seus interesses identificados com a acumulação do capital; os segundos são forçados pelos primeiros a servi-los, como condição de sobrevivência. Assim, a sociedade em seu conjunto é submetida ao império do capital. Cumpre “des-inverter” esse processo, submetendo o capital ao império dos homens. (SAVIANI, 1996, p. 78).

Com o passar do tempo, a concepção de educação profissional vinculada ao trabalho assalariado e racionalidade técnica, tornou-se hegemônica e com forte influência do capitalismo na organização científica do trabalho. Essa caracterização da educação profissional ocorrida no período conhecido como Estado Novo, reforçou as distinções entre trabalho manual e intelectual, como esclarece Manfredi (2002, p. 95):

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas.

Essa problemática também foi abordada por Gramsci, que adepto dos ideais marxistas, criticava a função dualista da escola e reprodutora das desigualdades sociais, cujo objetivo era atender as ideologias das classes dominantes, por meio de dois modelos de escolas, uma que formava homens superiores e outra para satisfazer os interesses práticos. “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.” (GRAMSCI, 2010, p. 33).

O modelo educacional institucionalizado serviu nos últimos 150 anos ao propósito de legitimar os interesses dominantes, suprimindo as necessidades da máquina produtiva com conhecimentos e mão de obra qualificada, impondo ao operariado os valores que deveriam ser internalizados, como se não houvesse outra possibilidade para a sociedade.

Com o fortalecimento do empresariado industrial houve a ampliação do operariado urbano, sendo possível perceber, a partir desta relação, a movimentação e a radicalização do projeto de desenvolvimento econômico capitalista que, a medida que elevou a concentração do capital, também provocou o aumento da classe operária. “O aprofundamento do processo de desenvolvimento capitalista, em termos sociais, implica exatamente nessa configuração mais nítida dessas duas classes fundamentais.” (SAVIANI, 1996, p. 218).

Para Gramsci, além da dominação econômica, existe uma dominação político-ideológica, cuja principal agência é o Estado enquanto defensor dos interesses da classe dominante. Essa dominação ideológica, busca produzir um consenso social que aceita a hegemonia dominante, criando uma escola voltada para os seus interesses e para a perpetuação desse sistema.

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. [...] A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. (GRAMSCI, 2010, p. 49).

Observa-se que nos últimos anos a rede federal de educação profissional foi marcada por um movimento significativo de expansão, criando a necessidade de expandir também a oferta de vagas de professores para o ensino técnico, entretanto, as políticas de seleção de professores têm se mostrado muito fragmentadas, com a preocupação de atender apenas as necessidades de qualificação profissional, exigindo do candidato à vaga de professor somente o domínio da técnica e o conhecimento da prática. O que geralmente é complementado com formação acadêmica na área específica de atuação do candidato. Como reforça Hobold (2011, p. 15):

Nas escolas de Educação Profissional, a prática pedagógica foi, por muito tempo, constituída pelo estudo dirigido e, após esta fase, pelo ensino individualizado. Ambos exigiam do professor apenas o conhecimento prático, ou seja, a experiência industrial, pois as aulas chegavam às mãos dos professores planejadas e com passos de aplicação. Era apenas seguir o modelo desses módulos de aprendizagem, ou melhor, módulos de ensino, antiga metodologia utilizada pelas escolas de Educação Profissional.

O fato concreto é que se faz necessário reconhecer a educação profissional para além dos processos de instrução. Nesse sentido, Gramsci defendia a ideia de que o nexo instrução-educação precisaria ser representado pelo trabalho vivo do professor e que a participação ativa do aluno só poderia existir se a escola fosse ligada à vida.

Toda essa problemática abordada até o momento se intensifica quando se leva em conta as características dos alunos que geralmente se inserem na educação profissional, buscando além de uma qualificação para o trabalho, também uma melhoria nas condições de vida. Essa complexidade se materializa para o professor quando se percebe diante de uma sala de aula com um público bastante variado, com um perfil marcado por uma trajetória de exclusão social e de formação escolar muitas vezes deficitária.

É diante de toda essa conjuntura que a atuação responsável e comprometida do professor pode constituir-se num diferencial importante. Este educador, numa perspectiva histórico-social, precisa situar-se quanto à historicidade do perfil dos educandos, buscando por meio de seu trabalho promover mudanças nas variáveis sociais que afetam diretamente a condição de vida desses estudantes.

A educação, nesse sentido, é um fenômeno complexo, porque além de ser uma ação histórica, também é produto do trabalho humano e assim sendo, deveria atender aos desafios impostos pelos mais diversos contextos

políticos e sociais. “A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano.” (CONTRERAS, 2012, p. 19).

Tendo compreendido o perfil de aluno que busca no ensino profissionalizante uma oportunidade de melhoria social, se faz necessário conhecer também que características apresentam os professores que se deparam com esses alunos e que deveriam fazer da sua prática pedagógica uma ferramenta que impulsionasse questionamentos e problematizações acerca das condições sociais e materiais incorporadas na vida dos próprios alunos.

Portanto, a (re)construção dos saberes docentes é determinante na constituição da profissão professor, que se tece numa rede, que se desenha, a partir das crenças e ideologias referentes à sua concepção de mundo, sociedade, trabalho e educação, bem como do que se acredita ser a função social da docência. (COSTA, 2016, p. 19).

Nesse sentido, entende-se como relevante para o estudo conhecer as características do professor, na intenção de desenvolver ações voltadas para a construção dos saberes pedagógicos como parte inerente à formação para o exercício da docência nesta modalidade de ensino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONHECENDO O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com base nessas preocupações e como parte de uma pesquisa do mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac, cujo tema está relacionado aos saberes docentes na educação profissional e a formação continuada de professores, este estudo buscou conhecer o perfil dos docentes que estão atuando em uma determinada escola de educação profissional no interior de Santa Catarina.

Como procedimento metodológico, foi enviado um e-mail para 20 professores desta instituição de ensino e que não cursaram licenciatura durante a sua formação inicial, com o intuito de convidá-los a participar da pesquisa, esclarecer os objetivos do estudo e os elementos que farão parte dessa investigação. O instrumento de coleta de dados foi encaminhado ao final do texto de *e-mail* utilizando-se de um *link* para o preenchimento de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, permitindo conhecer as características do professor bacharel que atua como docente na educação profissional. Onze professores reponderaram dentro do prazo estipulado, dentre eles 8 homens e 3 mulheres, que foram identificados com letras do alfabeto para garantir o anonimato. Após as análises das respostas, se obteve os seguintes resultados:

Os cursos dos quais são originários são bastante variados como pode-se observar: A-Agronomia, B-Ciência da Computação, C-Administração, D-Engenharia Elétrica, E-Bacharelado em Informática, F-Medicina Tropical e Infectologia, G- Engenharia Mecânica, H-Engenharia Agrônômica, I-Farmácia e Bioquímica, J-Engenharia e Controle de Automação e k-Farmácia.

Todos os professores atuam em cursos técnicos, 7 deles atuam também em cursos de formação inicial e continuada, 6 em graduações e 4 em especializações. As idades dos respondentes se concentraram entre 30 a 40 anos – 10 professores e somente 1 acima dos 50 anos. Quando questionados sobre a sua profissão, 8 responderam “professor”, os outros 3 responderam sua formação inicial nos cursos de bacharelado.

Quanto ao nível de instrução, 7 professores apresentaram curso de doutorado, os outros 4 apresentam mestrado. Quando interrogados sobre a experiência docente anterior a entrada no IF, 82% afirmaram que já haviam tido alguma experiência na docência.

Quando se questionou sobre os motivos que os levaram a escolher a carreira docente, os seguintes relatos foram recebidos:

Professor A: Era minha meta de vida.

Professores B, D, I, K: Por questão de afinidade ou aptidão com a área da docência. Professor C: “Minha atuação profissional sempre esteve ligada a área da educação. Atuei como coordenador de uma escola particular de nível médio e proprietário de uma empresa que organizava viagens e eventos para instituições educacionais e atuei como docente e dirigente de IES.

Professor E: Graças a dois professores que tive na graduação. Um deles foi meu orientador de projeto de pesquisa e o outro foi meu supervisor de monitoria. Ambos me incentivaram muito a fazer o mestrado e durante a monitoria pude perceber a dificuldade que muitos alunos tinham de tirar dúvidas diretamente com o professor. Minha intenção era tentar fazer algo diferente, diminuir essa barreira entre professor e aluno pois acredito que ambos só tem a ganhar com isso.

Professor F: A priori, pelo amor aos estudos. A posteriori, pelo impacto social e humano alcançado pela atividade docente. Ademais, a remuneração é um grande atrativo.

Professor G: Oportunidade que se viabilizou durante busca de mudança de emprego. Professor H: Por gostar de ser professor, saber que sua profissão pode transformar a vida de outra pessoa para melhor.

Professor J: Influência familiar. (informação verbal).

O que pode se observar por meio das respostas obtidas é que essa modalidade de ensino recebe professores com experiências profissionais bastante variadas e que optaram pela docência por diferentes motivos, alguns com razões nobres e dispostos a fazer a diferença, entretanto, o excelente nível de formação nas suas áreas específicas, até pode conferir legitimidade ao seu trabalho, mas não propiciou o mesmo preparo para os desafios próprios da profissão docente. E embora seja consenso que os professores bacharéis precisam se envolver com conhecimentos específicos do ensino, a determinação de um repertório específico de saberes voltados à ação pedagógica constitui hoje uma problemática que merece atenção.

Nessa perspectiva, questiono a prática pedagógica docente no sentido de não apenas reproduzir conteúdos, mas sobretudo entender o *por quê* e *para que* se está ensinando determinados conhecimentos selecionados para compor um programa curricular. Selecionados por quem? Para formar que sujeito? Para qual sociedade? Nesse sentido, ter apenas o domínio técnico-científico da disciplina a ser lecionada, não basta. É necessário, além disso, se apropriar de um conhecimento pedagógico. Sob essa premissa, como os professores que não tiveram acesso a curso de formação de professores irão construir os saberes profissionais necessários a sua prática docente? (COSTA, 2016, p. 17).

Frente a esse contexto e por entender que a construção dos saberes docentes é fundamental na constituição da docência, acredita-se que as políticas de formação continuada para os professores desta modalidade de ensino devem considerar sobretudo “o trabalho como princípio educativo, o que implica problematizar e questionar os modos de desenvolvimento político-econômico e social, bem como as formas de divisão do trabalho.” (COSTA, 2016, p. 21).

Compete a essas ações de formação continuada buscar a superação da educação alienada, limitada ao desenvolvimento da técnica com vistas a suprir as demandas do mercado de trabalho. É necessário entender a produção da tecnologia como resultado da ação humana, exercitando a autonomia dos alunos com constantes questionamentos e reflexões das relações contraditórias estabelecidas entre os modos de produção e a sociedade (COSTA, 2016).

Os professores precisam reencontrar novos valores que permitam atribuir sentido a sua ação pedagógica e buscar por meio de interações e partilhas com os seus pares, o desenvolvimento da sua autonomia e do novo profissionalismo docente. Entretanto, isso não se constitui uma tarefa fácil e muito menos rápida, mas possível, considerando que os professores integram um grupo altamente qualificado e com capacidades para promover mudanças nas variáveis sociais que afetam a vida de seus alunos.

Esse entendimento vai ao encontro do pensamento de Nóvoa (1999, p. 31), ao dizer que:

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode criar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.

Com base nesse entendimento, a formação continuada de professores se apresenta como uma proposta de intervenção sobre a prática pedagógica para aqueles que não tiveram a oportunidade de se apropriarem de uma formação específica para atuar na docência e buscam se desenvolver para o exercício da profissão.

Diante do cenário exposto, reforça-se a importância da formulação de políticas públicas que qualifiquem o trabalho do docente por meio de projetos voltados para essa problemática e que sejam implementados e construídos em parcerias com as escolas de educação profissional para que sejam atendidas as reais necessidades, como sugere Grosch (2011, p. 96):

Através de políticas de formação continuada, numa perspectiva democrática, pode-se conceber metodologias de estudos que não sejam pautadas exclusivamente por exposição teórica, caracterizadas muitas vezes como uma forma de aulas para os professores. Defende-se que haja a inserção da fala dos professores como contributo dos seus saberes para a reflexão teórica, mas que não se restrinja a fornecer elementos para o desencadeamento de discussões e sim que este seja um dos aspectos relevantes dos encontros de formação aliado à possibilidade de, a partir das inferências dos professores sobre a teorização da sua prática, eles mesmos possam dissertar sobre o seu entendimento, generalizando conceitos e abstraindo novas formas de ver aquilo que está acostumado a operacionalizar com seus alunos.

Dessa forma, compreendendo que o estabelecimento de processos de formação continuada traz também implicações sobre a caracterização da profissão e o desenvolvimento da própria identidade docente, entende-se como urgente o desenvolvimento dessas ações, que possam oferecer aos docentes oportunidades de discussões e estudos que lhes possibilitem buscar subsídios para a prática pedagógica por meio da reflexão e do redirecionamento dos esforços indispensáveis ao exercício profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas considerações desenvolvidas neste texto, o que se propõe é o desenvolvimento de ações voltadas para ampliar os conhecimentos pedagógicos dos docentes que atuam na educação profissional com o objetivo de contribuir para a promoção de uma postura crítica frente as ideologias de mundo, educação e trabalho impostas pelos modos de produção próprios de uma sociedade capitalista.

Esse entendimento só foi possível após percorrer alguns pontos significativos da história da educação profissional e perceber que historicamente a sua gênese apresenta marcas que materializaram a estruturação dos sistemas produtivos e a organização educacional movida para atender a esses interesses.

Paralelamente, foi importante destacar as características dos alunos que optam pela educação profissional, para que por meio da compreensão do seu contexto histórico-social fosse possível determinar que perfil de professor seria importante nesse contexto. Desse modo, a pesquisa que possibilitou esse entendimento foi de grande importância para identificar as peculiaridades dos profissionais que adentram à docência, implicando na possibilidade de pensar em

ações de formação continuada que oportunizem não só a complementação dos saberes docentes necessários ao trabalho pedagógico, mas também na construção da sua identidade docente e consolidação da função social do seu trabalho.

Diante desses desafios e ciente das complexidades e limitações que se estabelecem para a sua efetivação, cabe ainda reforçar o papel central do trabalho docente, que se revela como uma das poucas possibilidades de superação das relações de desigualdade, dominação e exploração corporificada na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional Rio de Janeiro, 1961.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. (Coleção perspectivas do homem, volume 48 – Série Filosofia. Direção de Moacyr Felix).

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire (1997-2004)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

HOBOLD, Márcia de Souza. **A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores da educação profissional**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2004.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

OS SABERES DOCENTES PRODUZIDOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Angelica Madela

Universidade do Oeste de Santa Catarina
angelica.madela@unoesc.edu.br

Financiamento: não contou com financiamento

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Este texto tem por objetivo refletir sobre a prática pedagógica como tempo e espaço de produção de saberes docentes na educação superior. Para tal, iniciamos com uma breve compreensão de saberes docentes. Em seguida, abordamos os saberes docentes a partir das categorias propostas por Maurice Tardif. No terceiro momento, refletiremos sobre os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência na educação superior. Por último, concluímos reconhecendo que os professores produzem saberes docentes em tempo e espaço de docência na educação superior, na maioria das vezes, isso ocorre de forma natural, sem a intenção direta do docente. Ainda, a prática pedagógica possibilita ao professor a constante formação e transformação, possibilitando a todo o momento, a produção de saberes docentes.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Saberes docentes. Formação de professores. Educação superior.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é refletir sobre os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência na educação superior. Essa reflexão reconhece que estudos com o tema saberes docentes tem ganhado destaque em diferentes obras produzidas nos últimos anos, principalmente a partir da década de noventa (PIMENTA, 2005; GAUTHIER, 2006; TARDIF, 2014). Entretanto, a ideia de que docentes produzem ou possuem saberes próprios relacionados à sua prática pedagógica e a sua profissão é relativamente nova.

A maior parte dos estudos relacionados aos saberes docentes tem vínculo à área da educação e, investigam os saberes docentes dos professores da educação básica, bem como, suas práticas pedagógicas. A partir deste cenário, percebemos a carência em estudos que abordem os saberes dos professores universitários.

Para colocar em cena o objetivo deste texto, em um primeiro momento apresentaremos uma breve compreensão de saberes docentes, com referência no estudo de Tardif (2014), e outros autores que tem como fio

condutor esta mesma referência. Num segundo momento abordaremos os saberes docentes a partir das categorias propostas por Tardif (2014). E, no último momento, refletiremos sobre os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência na educação superior.

SABERES DOCENTES: APROXIMAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Identificamos em Nunes (2001), Borges (2005) e Tardif (2014), que os primeiros interesses em se investigar os saberes docentes iniciaram nos Estados Unidos na década de sessenta. Mas, estudos específicos sobre o tema ocorreram somente na década de oitenta. Antes disso, havia estudos que tratavam sobre o tema de forma indireta, através pesquisas sobre ensino-aprendizagem, teoria-prática, cotidiano escolar, influência do professor na aprendizagem do aluno, entre outros. (NUNES, 2001). Para Tardif (2014), foram realizados esforços para que as questões ligadas à profissionalização do ensino fossem definidas como a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de referência para o magistério. Desta forma, com o passar do tempo, originam-se produções teóricas autônomas e relativas referentes ao tema.

Ao pensarmos em um conceito de saber verificamos que o termo nos remete a uma noção ampla. Tardif (2014, p. 255) descreve que o saber “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.” Ao compreender o termo saber e relacioná-lo com o saber docente, partimos da premissa de que estão diretamente ligados à subjetividade, por terem relação com a individualidade de cada sujeito. Diante disto, “[...] os saberes são apropriados pelos sujeitos de modo gradativo e construtivo, provenientes de interações, relações e aprendizagens.” (TEIXEIRA, 2012, p. 21).

Nesta perspectiva, articular a prática docente com os saberes docentes é uma ação que ocorre sem a intencionalidade do sujeito, para Tardif (2014, p. 11) “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”, e que este saber está relacionado com sua personalidade e com sua história profissional. Segundo o autor,

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele. (TARDIF, 2014, p. 14).

Desta forma, o saber do professor pode ser compreendido como algo plural, heterogêneo e que têm suas raízes no meio social em que está inserido e, é permeado por influências do grupo familiar, das instituições formadoras, da universidade e dos cursos de capacitação. Assim, o docente e seus saberes estão relacionados às condições de trabalho, às características pessoais, a sua trajetória de vida e profissional. E, os saberes não carecem ser desarticulados das dimensões de ensino, pois possuem legitimidade no processo de mediação de conhecimentos.

Pode-se dizer que os saberes docentes são formados de vários saberes, visto que ao ministrar aulas os professores planejam, escolhem teorias e metodologias que entendem como apropriadas aos alunos e, para isto necessitam utilizar diferentes saberes para que possam alcançar os objetivos previamente construídos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) apresentam que a “relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.” Assim, o professor universitário não desempenha unicamente o papel de “transmissor de conhecimentos”, mas passa a ser um acompanhador dos futuros professores, ajudando e apoiando em seus processos de formação e autoformação.

OS SABERES DOCENTES A PARTIR DAS CATEGORIAS PROPOSTAS POR MAURICE TARDIF

A partir do estudo proposto por Tardif (2014), nos debruçaremos a seguir nos saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Essa tipologia apresentada e defendida pelo autor abarca a diversidade e a natureza plural dos saberes docentes, permitindo perceber o que os docentes consideram como seus saberes. Assim, como afirma Borges (2005), a abordagem preconizada pelo autor permite ir além do conhecimento escrito do conteúdo ou da matéria, considerando os outros conhecimentos e saberes utilizados pelos docentes, realçando os aspectos subjetivos ligados à experiência, sua trajetória pré-profissional e profissional.

Segundo Tardif (2014) os saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores, e é nestas instituições que os estudantes tem os primeiros contatos com as ciências da educação. Dentro das ciências educacionais é perceptível a prática docente como objeto de saber, contudo, esta prática mobiliza outros saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2014, p. 37).

Estas doutrinas pedagógicas ocorrem quando a formação é centrada em uma ideologia, fornecendo aos estudantes uma estrutura ideológica à profissão e algumas formas de saber-fazer e técnicas.

Os saberes disciplinares são os saberes produzidos pelos componentes apresentados pela grade curricular de cada curso, definidos e selecionados pela instituição de ensino superior. Para Tardif (2014, p. 38) os saberes das disciplinas “são saberes docentes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas.” Assim, estes saberes surgem da tradição cultural dos grupos sociais que produzem saberes, e são apresentados nos cursos de formações de professores.

Os saberes curriculares são os conhecimentos aprimorados ao longo da carreira docente, ou seja, os saberes da formação inicial mais os saberes adquiridos na carreira docente e na formação continuada. “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2014, p. 38). Os saberes curriculares apresentam-se como programas de ensinos e os professores utilizam-se deles para ensinar.

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática profissional, incorporando a experiência individual e coletiva a partir das habilidades de saber-fazer e de saber-ser professor. Segundo Tardif (2014, p. 48-49) “pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.” Assim, os saberes experienciais não estão relacionados com doutrinas ou teorias, são os saberes práticos, que juntos formam representações que permitem ao professor a interpretação, compreensão e orientação de sua profissão e de sua prática na escola, “eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.” (TARDIF, 2014, p. 49).

Dentro do âmbito da formação inicial o docente não atua sozinho, ele contracenando com outros atores do contexto inserido. Desta forma, as experiências de cada sujeito ou da coletividade tornam-se habilidades de saber fazer e ser, e como relatam Tardif e Lessard (2014, p. 53) “a experiência de cada um é também, de certa maneira, a

experiência de todos.” Portanto, a experiência se inscreve na vida de cada sujeito, com repercussões na profissão, mas também na pessoa em processo de se fazer professor.

Diante do apresentado, percebemos que o saber dos professores não é um círculo homogêneo de conhecimentos, ao contrário, o saber dos professores possui uma ampla diversidade e utiliza várias competências. Assim, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os professores em suas atividades profissionais se apoiam em diversas fontes e formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas; o saber da formação profissional, adquirido na formação inicial ou continuada; o saber experiencial, da prática da profissão; e o saber cultural, herdado de sua trajetória de vida e de sua cultura particular.

Ao assumirmos esse pensamento, partimos da premissa que os professores são “[...] atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 234). Ou seja, os professores fazem de seu trabalho um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes. Afirmando tal situação, o autor, considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “copertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam. Com isto, percebemos que os saberes docentes são temporais, e se desenvolvem durante a carreira profissional, tornando-se um processo de longa duração, estando sujeitos a mudanças a todo o momento.

OS SABERES DOCENTES PRODUZIDOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste momento, dialogaremos sobre a prática pedagógica como espaço e tempo de produção de saberes docentes. E, ao iniciarmos essa reflexão encontramos uma indagação: se nossos pressupostos estivessem corretos, os professores estariam produzindo saberes docentes ou conhecimentos? Para compreender esse questionamento, recoremos a Tardif (2014), que descreve que nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica é reconhecida como produção de conhecimentos, estando diretamente relacionado com o sistema de formação e educação em vigor. “Essa inter-relação se expressa concretamente pela existência de instituições que como as universidades, assumem tradicional e conjuntamente as missões de pesquisa, de ensino, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos.” (TARDIF, 2014, p. 34).

Seguindo esse pensamento, a produção de saberes e os processos de formação podem ser considerados como complementares um ao outro no âmbito das ciências da educação. Entretanto,

[...] na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, e é o que parece ocorrer hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pelas comunidades científica em exercício. (TARDIF, 2014, p. 34).

Nesta perspectiva, a aquisição e aprendizagem dos saberes docentes ficam remetidos a atividades de novos conhecimentos, que também, seguindo essa lógica, pode reger os saberes técnicos que tem forte ligação com a pesquisa e procedimentos. Com essa interpretação, para Tardif (2014) os saberes são, de certa maneira, comparados a “estoque” de informações disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica, passíveis

de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais. Ainda para o autor, “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos” (TARDIF, 2014, p. 35), um destinado à mediação de conhecimento e outro a produção de conhecimento. Entretanto, neste estudo, por estarmos tratando de professores universitários, é possível considerar que o grupo (em tese) desempenha os dois papéis: de pesquisadores – a produção de conhecimento através da pesquisa, e a formação de sujeitos pela docência – produção articulada ao trabalho docente.

Entretanto, é comum os professores universitários apontarem como saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência os conhecimentos elaborados por intermédio de suas pesquisas (grupos de pesquisas, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses, entre outros), pois eles buscam nestas práticas qualificar suas aulas, fazendo o uso de exemplificações e resultados.

Diante disto, percebemos que os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência estão, muitas vezes, relacionados aos conhecimentos produzidos pelas pesquisas e, posteriormente, utilizados nas práticas pedagógicas. Esses apontamentos, também estão presentes nos estudos de Borges (2005) e Tardif (2014), confirmando as dificuldades encontradas em diferenciar saberes docentes de conhecimento científico.

A metodologia de ensino, representada pelos saberes curriculares, também são identificadas como saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência, pois o professor pensa em estratégias de trabalho a partir de determinado conteúdo, assim os professores fazem uso de diferentes ferramentas para construir saberes e, alcançar os objetivos propostos pela disciplina. No estudo de Borges (2005), há constatações semelhantes, que a construção de saberes docentes se edifica na profissão, e conseqüentemente os saberes produzidos estão relacionados aos conhecimentos específicos, conhecimentos técnicos e pedagógicos aplicados ao ensino de uma área do conhecimento, de competências, de saber organizar, de saber planejar.

Muitas vezes, os professores não conseguem identificar de imediato os saberes docentes que produzem em suas práticas pedagógicas. Segundo Tardif (2014), os professores incorporam os saberes docentes à prática docente, e despreziosamente, não os veem como produzidos ou legitimados por ela (cabe reconhecer a dificuldade disso, tendo em vista uma naturalização do que sabemos, sem que nos percebamos, muitas vezes, do repertório que construímos). O autor, também descreve que, via de regra, os professores mantêm com os seus saberes relações de “transmissores ou portadores” de saber, e não de produtores de saber que legitimam suas práticas. “Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.” (TARDIF, 2014, p. 40).

Entretanto, é possível reconhecer que existe uma relação entre os professores e seus saberes, pois com apresenta Madela (2014) todos os saberes são mobilizados, produzidos e reproduzidos em tempo de docência, hora com mais intensidade, hora com menos intensidade, e ao mobilizar de diferentes saberes docentes para “dar aula” os professores modificados, constroem e reconstroem os saberes docentes a partir da situação que ele está inserido.

Até o momento, identificamos como saberes docentes produzidos pelos professores os saberes curriculares e os saberes disciplinares, porém, Tardif (2014) descreve que estes saberes não são os saberes dos professores nem o saber docente. Isso se explica, pois, de fato, o corpo docente não é responsável pela definição e seleção dos saberes que a universidade media. Ou seja, os professores não controlam diretamente e indiretamente a definição dos saberes sociais que são transformados em saberes universitários. Neste sentido, os saberes curriculares e disciplinares têm uma relação de exterioridade à prática docente, conforme o autor,

[...] eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes

sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos. (TARDIF, 2014, p. 40).

Desta forma, compreendemos que os professores não controlam a definição dos saberes curriculares e saberes disciplinares e, conseqüentemente, não controlam a definição dos saberes profissionais. Isso se dá em meio a um processo de disputas, de acordos, rupturas e aproximações, edificadas entre os sujeitos que constituem o campo. Portanto, a relação dos professores com seus saberes da formação profissional é de exterioridade. Segundo Tardif (2014), as universidades e a formação de professores assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, e os professores apropriam-se destes saberes durante sua formação, articulando-os e modificando-os ao longo de sua carreira docente.

Neste momento, temos uma via de mão dupla, os professores se apropriaram de conhecimentos profissionais de sua formação acadêmica e, também, produzem saberes da formação profissional por serem professores formadores e pesquisadores. Assim, ao tratarmos de professores universitários encontramos uma situação diferente da apresentada por Tardif (2014) e, percebemos que há uma articulação entre a prática pedagógica, os saberes docentes e os que produzem os saberes docentes. Muitas vezes, mesmo sendo os produtores e mediadores de saberes docentes os professores não conseguem controlá-los – por vezes, nem identificá-los. Entretanto, a relação dos professores com os saberes docentes, de certa forma, é problemática, e isto se dá, conforme apresentado por Tardif, porque essas relações sempre implicam, no fundo, um distanciamento social, institucional e epistemológico.

Apesar dos impasses identificados na produção de saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, os professores produzem ou tentam produzir saberes através de sua prática docente, devido que eles às compreendem. Os saberes produzidos pela prática pedagógica permitem o professor apropriar-se e, ao mesmo tempo, distanciar-se deles.

Seguindo a reflexão sobre os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência, é recorrente encontrarmos os saberes práticos ou experienciais. Segundo Tardif (2014), o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é por se originarem da prática cotidiana profissional e por serem validados por ela. Ainda, o autor descreve que,

[...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experiências que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (TARDIF, 2014, p. 48).

Os saberes experienciais não podem ser sistematizados por teorias como os demais saberes, pois são saberes práticos que fazem parte do dia-a-dia docente. Este saber possibilita os professores a interpretação, a compreensão e a orientação de suas práticas pedagógicas. Assim, as experiências podem se desdobrar em práticas pedagógicas, bem como momentos de reflexões sobre suas atuações, e como a prática pedagógica do professor está influenciando a formação de novos professores. Desta forma, a todo o momento, os professores refletem e avaliam suas intervenções, e a experiência, de certa forma, são partes fundamentais neste processo avaliativo, pois é neste momento que os professores se constroem e se reconstruem como profissionais dotados de saberes.

As experiências são percebidas e vivenciadas na prática pedagógica, na interação com o outro, seja com os colegas de profissão ou com os alunos. Pensar em uma prática pedagógica que interaja com o outro de forma leal e compreensiva, permite considerar a docência através de uma perspectiva hermenêutica. Neste sentido, a

docência não pode ser exercida de forma que domine o objeto, neste caso os alunos, mas sim, a docência deve ser desenvolvida como um processo de construção e mediação de saberes, pois o professor e o aluno possuem saberes e experiências, que precisam ser levados em consideração no processo de formação, ou seja, um aprende com outro, não sendo possível considerar o professor como detentor de saberes, conhecimentos e experiências.

Para Tardif (2014), a docência é realizada numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. Desta forma, é exigido dos professores, não um saber sobre o objeto de conhecimento ou de uma prática, mas a capacidade de interagir com pessoas.

Diante disto, podemos apontar que os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência dependem das relações dos docentes com a prática pedagógica. E, os saberes experienciais tem relação efetiva como os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, pois a prática pedagógica diária não fornece apenas experiências, mas permite também, uma mediação entre diferentes saberes (algo próximo do que, concordando com Rezer (2014), podemos denominar como sendo um exercício de composição). Os professores, não rejeitaram os saberes que são produzidos pela experiência, ao contrário, eles os incorporam em suas práticas. Inclusive, é possível inferir que há significativa valoração dos saberes da experiência.

Neste sentido, a prática pedagógica pode ser compreendida como um processo de constante aprendizagem para os professores, oportunizando a produção de saberes docentes, na qual eles ampliam sua formação e a adaptam à profissão, deixando de lado o que é abstrato a formação e a profissão, e conservando o que contribui para a prática pedagógica cotidiana. Assim, os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência, são aprimorados e desenvolvidos ao longo da carreira docente, isto é, ao longo da vida profissional, que compreende dimensões identitárias, bem como, dimensões sociais, ambas passíveis de fases e mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender que os professores produzem saberes docentes em tempo e espaço de docência é reconhecer que esta construção ocorre a partir do que os sujeitos sabem/conhecem sobre determinado objeto. Entretanto, é importante diferenciar a informação, do conhecimento e dos saberes docentes. Ao assumirmos essa concepção de produção de saberes docentes estamos seguindo, o que denominou Gadamer (2007) de “fusão de horizontes”, nesta proposta, o mundo é visto a partir de vários pontos e, que cada sujeito constrói sua visão de mundo. Assim, o diálogo entre os sujeitos possibilita a construção de um novo entendimento sobre o mundo, oportunizando sempre, a transformação da maneira com que o sujeito se relaciona com as coisas e com o mundo.

Com este pensamento, estamos caminhando para uma formação de sujeitos com referência nos saberes que já existem, pois o “novo” pode surgir do antigo, justamente porque o antigo pode ser reatualizado através da interação entre os sujeitos. Ou seja, os professores produzem saberes docentes e conhecimentos em suas práticas pedagógicas a partir do que já vivenciaram. Entretanto, ao considerarmos a experiência como um saber, reconhecemos que ela é única e os sujeitos não conseguirão vivenciar, da mesma forma, uma experiência mais de uma vez, pois a cada vez que passar por ela será tocado de um modo diferente. E, como apresentado, os professores não rejeitaram os saberes que são produzidos pela experiência, ao contrário, eles os reconhecem e os incorporam em suas práticas.

Assim, a prática pedagógica pode ser entendida como espaço e tempo de produção de saberes docentes por interagir com o outro (alunos e professores) e, estar sempre aberta a construções e reconstruções, considerando que todos os sujeitos envolvidos possuem saberes e experiências, que devem ser considerados no processo de formação. Diante disto, os saberes docentes produzidos pela docência tem influência dos saberes do professor, bem como, dos

demais envolvidos na prática pedagógica. Portanto, a prática pedagógica é um processo de constante formação para o professor, oportunizando a todo o momento, a produção de saberes docentes, os quais são referências para o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BORGES, Cecília Maria Ferreira. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores associados, 2005.

GADAMER, Hans-Geörg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MADELA, Angelica. **Saberes docentes e práticas pedagógicas: diálogos na formação inicial em Educação Física**. 2016. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

REZER, Ricardo. **Educação Física na educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó: Argos, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Fabiana Cristina. **A construção dos saberes docentes por professores formadores**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

PENSANDO A ARTE PARA A (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

Caroline Brunoni

Universidade do Oeste de Santa Catarina

brunoni_carol@hotmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores

Comunicação oral

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo pensar as vivências e experimentações artísticas (estéticas) nos processos de formação docente. Para tanto, desenvolvem-se diálogos bibliográficos entre produções que discorrem sobre a formação estética e a formação para a docência, nos quais são reconhecidos pontos de encontro que apontam para a necessidade de autoformação de professores, viabilizada e proporcionada através das experiências estéticas. Pensar o docente em suas necessidades conduz este trabalho para ponderar sobre uma formação que una saberes sensíveis e inteligíveis, para que o educador possa conhecer-se, reconhecer-se nas relações com o outro e identificar-se em seu entorno. Para que então possa tornar sua prática significativa para si.

Palavras-chave: Arte. Formação docente. Auto formação.

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o trabalho docente, seja por uma observação de como ele ocorre na prática, ou através de leituras de alguns pensadores que escrevem sobre o tema, o que se percebe é uma profissão que não se encontra, um profissional que não se percebe e não é percebido como um trabalhador, tendo suas necessidades enquanto trabalhador, negligenciadas, ignoradas e depreciadas, como algo de menor importância.

A depreciação do trabalho docente é debatida por Tardif e Lessard (2005), quando estes se referem ao trabalho docente como sendo "a chave para compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho", pois são estes os profissionais que formam pessoas para o mercado profissional. Diante de um panorama sobre como estão as relações de trabalho e suas alterações nos últimos tempos, o autor situa a docência como uma das profissões mais antigas da história humana, tendo diferentes formas de ser vistos conforme a cultura à qual pertença. Há, no entanto, o reconhecimento dessa profissão para o mercado, mas Tardif afirma que é um trabalho que continua sendo negligenciado.

O laborar do professor, partindo de uma reflexão do próprio autor, envolve interações humanas, pois "ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos." Aí poderia se dizer que a

primeira relação humana, deveria ser a partir desse provocador de relações e interações, o educador. Neste viés depara-se com a pesquisa de Loss (2015), quando a autora considera ser atribuição dos cursos de formação de professores promover relações humanas, principalmente para a sensibilização, na perspectiva de conhecer a si, conhecer o outro e reconhecer-se como profissional da/para a educação.

Essas relações e interações humanas para com os próprios docentes aconteceria, conforme a autora, através de diferentes linguagens “oral, corporal, escrita, pintura, desenho, poesia, teatro, dança...”, as quais são linguagens culturais artísticas. A arte como forma de conhecer-se, reconhecer-se no outro e no entorno, a arte para humanizar-se e tornar as relações mais humanas.

Ao se pensar na Arte em terras brasileiras, observa-se que desde o início da história da educação no Brasil, através dos jesuítas, a Arte veio sendo utilizada como ferramenta didática. No decorrer dos anos, principalmente em tempos modernos, a sociedade e, conseqüentemente, a própria Arte, sofreram grandes transformações, sendo uma porta voz de valores, com uma expressividade mais densa, sendo uma área de conhecimento, liberdade, identidade e comunicação. Contudo, a escola continua a utilizá-la como ferramenta didática. Relacionando essa realidade aos escritos de Tardif e Lessard (2005), é possível analisar que o docente procura construir suas experiências a partir de diversos elementos da vida social que traz consigo, muitas vezes amparadas na observação ou experimentação, não estando relacionada diretamente a uma formação institucional, mas baseada em suas vivências.

Sobre a relação formação e experiências estéticas é colocado por Lago (2014), que a “obra de arte exige um diálogo profundo e demorado”, possibilitando o fluir da sensibilidade para que esse diálogo, essa compreensão possa acontecer. Sendo que a experiência é tratada como a articulação dos sentidos, aí sim poderia-se desenvolver o sensível. Neste sentido e tendo em vista que a arte é múltipla em sua interação humana (dança, música, teatro, artes visuais, artes plásticas, cinema), levantam-se alguns questionamentos: Qual a experiência e formação estética do docente que se utiliza das Artes como instrumento didático? Há propostas de formação estética para os docentes, por parte das instituições que exigem manifestações artísticas em momentos culturais, apresentações comemorativas, expressões ou dinamizações da aprendizagem através de pinturas, esculturas, vídeos, teatro...? Como este docente é nutrido por essa Arte da qual ele se utiliza?

Ao se pensar nas questões apontadas, e ao acreditar em uma relação entre educação e arte para uma formação humana, tem-se como objetivo do trabalho pensar a Arte como um espaço que possa chegar ao docente, de todas as áreas de ensino, como uma linguagem e um processo de formação humana, indo muito além de simples recursos instrumentais. Para tanto buscou-se, através de uma pesquisa bibliográfica, diálogo entre alguns autores que versam sobre os temas de formação docente e experiência estética.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA QUE(M)?

Inicialmente, considera-se importante enfatizar uma questão que permanece a circundar os cursos de formação continuada, as críticas e reflexões entre docentes de diferentes níveis de formação, seja ela na Educação Infantil, Básica ou Superior, como também são trazidas por diversos autores que escrevem sobre o tema, “formar para que(m)?” Este questionamento será um fio condutor das reflexões sobre a formação docente, neste item.

Tendo um panorama da trajetória da educação e de como foram implementadas suas políticas no Brasil, com base na leitura de Saviani (2013), depara-se com uma história conturbada e cheia de rupturas. O autor mostra um país que não tem fluidez no seu direcionamento educacional, marcado por uma narrativa de um “não olhar” para o docente. As regras do jogo mudam conforme há interesses, ou há falta deles, sendo que os educadores precisam se adaptar, havendo poucos momentos em que suas vozes são ouvidas. Uma história marcada por professores, em suas

atividades, sendo fiscalizados, normatizados, formatados, e que, no entanto, não têm espaço para ser escutados ou mesmo propor reflexões sobre sua própria atuação nos processos educativos.

Essa ideia de imposição e obediência, da relação do poder público para com os educadores, é reiterada por Tardif e Lessard (2005) ao lembrar que nos séculos XIX e XX o Estado retoma o posicionamento de assumir a responsabilidade pela educação, passando a encarar os professores como parte do corpo do governo, tendo eles a obrigação de prestar serviços ao país. A relação que imperava era a de obediência, sendo que os professores passaram a ser agentes investidos de muitas obrigações e missões.

Os próprios educadores parecem ter abraçado a ideia de uma profissão impregnada de missão, imbuída de certo heroísmo. Sendo um personagem a quem, fazendo uso das palavras de Charlot (2008, p. 21), “são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais.” Essas projeções seriam resultantes de um desenvolvimento sócio histórico da relação com a atividade docente. Houve uma construção desse profissional contraditório, a quem se projeta o heroísmo, brilhantismo, a missão, mas que contraditoriamente não recebe incentivos para que atenda proporcionalmente o que lhe é projetado.

A reflexão quanto à posição do educador, estando em um papel de missionário, o que pende entre o heroísmo e o vitimismo, ainda é instigado pelo autor quando este questiona “cadê a professora normal...?” (CHARLOT, 2008, p. 22). Os educadores estão presos a um discurso militante em um meio cheio de contradições, pois o fardo heroico os faz aguentar certas circunstâncias que estão agregadas ao trabalho cotidiano, como se fosse algo além, um objetivo maior. Mas Chalot (2008) nos lembra da necessidade de um profissional normal, que trabalha para viver, sustentar a família, ter seus momentos de lazer. É preciso que haja valor pessoal para com o profissional que trabalha com o desenvolvimento humano, formando quem forma, valorizando quem precisa valorizar, ouvindo quem precisa ouvir, aperfeiçoando este profissional no seu objeto de trabalho, que é antes de tudo, a relação humana.

Para Pagni (2014) esse discurso pedagógico, presente na educação, se apoiou primeiramente em um conceito de formação humana, que seria detentora e repassadora de verdades e culturas “superiores”. O que foi agregado a um conceito formativo convergente a categoria iluminista, tendo o magistério uma função moralizante e de hierarquia na transmissão de saberes. No entanto, em contraposição, muitos já se manifestaram para contrabalançar tal tendência com outra, a autoformação. Face esta, levantada em defesa de maior possibilidade de se constituir autonomia às ações dos sujeitos, pressupondo exercício da liberdade para a formação humana. Com o olhar voltado à categoria sensível da formação humana, contrastando com a racionalidade e autoridade da pedagogia edificada pelos princípios iluministas.

E parece ser em prol desse desenvolvimento humano, do sensível, do ser, que Nóvoa (1995) argumenta sobre uma formação de professores, colocando em debate e valorizando suas próprias práticas, com a possibilidade de troca de experiências entre os profissionais. O que é complementado pelas palavras do próprio autor (p. 39) “É tempo de os professores pensar em formar-se, assinalando o – se as dimensões pessoais (o eu indivíduo) e as dimensões profissionais (o eu coletivo) nas quais esse processo deve alicerçar-se.” Pois a identidade profissional necessita de reelaboração permanente, pensando em estratégias de ação com a consciência de que o educador não pode “mudar tudo”, mas pode “mudar alguma coisa”. A consciência de si e do seu entorno, pode possibilitar ao docente um novo olhar para atingir capacidade de mudar, a si, a sua prática, suas relações, fundamentalmente.

Corroborando com Nóvoa e ainda com uma visão de que o educador se forma social, pessoal e profissionalmente ao longo de suas vivências e escolhas durante a vida, o estudo desenvolvido por Loss (2015, p. 3), vem a contribuir com esta reflexão, ao falar da necessidade de realizar experiências de autoformação, como “construção de sentido aos nossos sentidos, busca de significado de quem somos, e para onde queremos ir”, indo ao encontro de nós mesmos, enquanto seres humanos e profissionais, pois segundo a autora (p. 3) “autoformar-se é

constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências, e aos conhecimentos”. Converge com o conceito de apropriar-se de um conhecimento, de maneira que este faça sentido na vida de quem experiência.

Como processo de autoformação, desenvolvido e proposto por Loss (2015, p. 2), a autora defende como:

Função dos cursos de formação de professores a promoção das relações humana para um diálogo intercultural, individual e coletivo e para a sensibilização, na perspectiva de caminhar para si e para o outro, no sentido de troca de experiências, da reflexão de diferentes linguagens (oral, corporal, escrita, pintura, desenho, poesia, teatro, dança, entre outras), do fazer experiências e construir projeções de vida.

Essa relação estabelecida pelo estudo da autora pode estabelecer diálogo com as palavras de Barbosa (2002), quando esta diz que a Arte “capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro em seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo”. Os processos de experiência estética podem levar as pessoas ao encontro de si mesmas, fazendo uma conexão de sentido entre si, o outro e o meio no qual ela está inserida; o que parece ser aprofundado por Pagni (2014, p. 37):

[...] o sujeito, não obstante a sua inserção e subordinação à teologia do espírito, teria um papel fundamental no processo de formação tanto deste último quanto de si mesmo, agindo como um agente mediador na busca da verdade objetiva, bem como na formação do ser, constituindo-se em uma força que enfrenta o pensamento fixo e imediato que se sedimenta no espírito de seu tempo histórico e que necessita ser negado para que, positivamente, se afirme enquanto tal e assuma com consciência as rédeas de seu destino.

O próprio autor traz que essa relação de profundidade autoformativa encontra relações nas experiências estéticas, pois estas remeteriam os sujeitos ao encontro com suas próprias essências, fazendo uma reflexão, primeira, sobre si. O que vai ao encontro dos discursos contemporâneos sobre a educação, que “deveria” preparar sujeitos críticos, reflexivos e autoconscientes para o mundo. Sendo assim, os docentes que estão na ponta desse processo, necessitariam ter essas habilidades bem desenvolvidas em si, para então poder instigar tais construções de conhecimentos nos educandos.

A ARTE COMO UMA POSSIBILIDADE (TRANS)FORMADORA PARA O DOCENTE

Neste item propõe-se refletir sobre a arte e sua contribuição para a autoformação docente. Tendo em vista que, no decorrer da história, ela assume uma forma de comunicação e reflexão do ser humano, diante de suas dores, dúvidas, questionamentos, fascínios... com vivências que possibilitam o autoconhecimento, reflexão e expressão, a Arte não deveria ficar restrita a instrumentos de didatização nos processos educativo. É salutar pensar sobre os processos educativos em que educador e Arte não se relacionam, apenas há um vínculo pela utilidade, coisificando o que é humano em sua essência.

A relação do educador com a arte em seu processo formativo poderia ser estabelecido, pois a Arte, conforme Gruman (2012) é uma forma de representar a realidade, como são construídas as relações sociais, a partir de uma percepção de si mesmo inserido em um espaço, abrindo a consciência para os modelos de comportamento e identidades assumidos. A Arte conduz o ser humano ao encontro dele mesmo e, conseqüentemente, à compreensão do outro, sendo que o processo de se reconhecer é indispensável para que haja o reconhecimento do outro.

No sentido amplo da obra de arte, Lago (2014), em seu diálogo com as obras do filósofo Gadamer, nos coloca a experimentação da obra de arte, quando movida por sincero interesse, trazendo o conhecimento e reconhecimento dos próprios sujeitos em relação à experiência artística. Esse reconhecimento traria a consciência de saber que o outro é outro, diferente de mim, um ser diverso, o que também implicaria em autoconhecimento. Uma vez que obra de arte, em suas várias manifestações, é jogo, na sua representação surgiria o elo de identidade e significação com quem a experiência. Então, a essência da arte, Lago (2014, p. 88) estaria em “colocar as pessoas em jogo, levando-as a confrontar-se”, pois a experiência estética remeteria os sujeitos a si mesmos. A interpretação, a visão, as relações feitas diante de uma experiência, trariam significados pessoais, em um encontro consigo mesmo.

Com base nos apontamentos já expostos e acreditando na experiência artística como despertar da sensibilidade para as relações humanas, as pesquisadoras Neitzel e Carvalho (2013) desenvolveram um estudo com educadores de uma cidade do litoral catarinense, que participaram de uma de formação estética para pedagogas. A contextualização da pesquisa é baseada na crença de que o contato do educador com a arte, como fruidor, faz dele um profissional que se percebe em seu entorno, com maior autonomia. Passando a desenvolver uma sensibilidade estética, que o permite ver outras possibilidades de ensino e aprendizagem, com raízes no dinamismo, criatividade e pesquisa.

Como resultado encontrado pelas autoras, diante da proposta de formação através das mais variadas vivências artísticas, destaca-se que mais de 70% dos profissionais compreenderam a arte como fruição, trazendo para si as experiências, através de relações consigo e seu entorno. O trabalho em sala de aula, dessas pedagogas, teria sofrido mudanças, a atividade passando a ser centrada na apreciação e reflexão, pois a “arte contribui para ampliar o campo de percepção do sujeito pelas imersões que provoca.” (NEITZEL; CARVALHO, 2013, p. 1038).

As autoras concluíram que, os participantes do programa de formação, demonstraram ter recebido contribuições humanísticas e pedagógicas através das experiências artísticas. Foi evidenciada a necessidade de uma formação que estimule e reconheça a plenitude do desenvolvimento humano, estabelecendo diálogos entre os saberes sensíveis e inteligíveis.

Percebe-se que a pesquisa citada entra em harmonia com as ideias de Buoro (2003), quando a autora reforça que a arte exige sensibilidade, memória e capacidade de tomar decisões, e que a educação tem por finalidade propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e criativos, que no futuro transformarão a sociedade, (no caso do presente estudo, indivíduos que influenciam sujeitos em formação inicial). Um indivíduo só pode transformar a sociedade quando primeiramente conhece e transforma a si mesmo, e é isso que a arte possibilita: o conhecimento e a transformação de si.

Os aspectos citados parecem ser reforçados pelas palavras de Lago (2014, p. 107), quando este coloca:

¹Assim, a experiência estética promove a autoformação, na medida em que possibilita a experiência profunda de si, de quem a realiza, na relação consigo, com o outro e com o mundo. Acontece dessa forma por pressupor uma certa abertura e receptividade de novas ideias, de novas possibilidades. Para Gadamer*, significa que quem entra em jogo com a obra é convocado ao ser. Contudo é importante destacar que a plenitude da experiência estética como autoformação somente pode ser atingida no jogo intersubjetivo que ocorre no viver do outro. É na experiência que fazemos não só com a obra mas também entre nós que pode se efetivar a formação como autoformação na sua mais alta acepção.

¹Gadamer foi um filósofo alemão que, com sua hermenêutica filosófica, abriu caminho para possibilidades de interpretação de experiências estéticas, redimensionando a face intersubjetiva da formação (LAGO, 2014).

Tanto as reflexões filosóficas quanto as pesquisas empíricas abordadas, apontam que a experiência estética/artística levaria os sujeitos à autoformação, que em um sentido mais amplo é a percepção e o encontro consigo, com o outro e com o ambiente que os cerca.

A tese de Pereira (2015) desenvolveu uma pesquisa sobre a formação estética, através da experiência teatral com acadêmicos do curso de pedagogia. A pesquisa traz uma abordagem crítica aos currículos de formação de educadores no Brasil, nos quais não haveria espaço para se desenvolver as linguagens além da verbal, mas com ausência de contato com vivências artísticas e carência de desenvolvimento intelectual. Então, como proposta de pesquisa, a autora desenvolveu atividades de vivência dramática, baseada em contos filosóficos, aos estudantes de pedagogia em formação inicial. Segundo referenciado pelo trabalho, através da experiência, os acadêmicos passaram a questionar os paradigmas de sua formação curricular, pois tais vivências despertaram neles a reflexão, sobre si e o todo.

A tese desenvolvida por Pereira (2015) dialoga com a pesquisa de Neitzel e Carvalho (2013), até mesmo com Loss (2015), ao trazer a experiência estética como uma forma de pensar sobre mesmo, ressignificar-se como pessoa, profissional, nas relações com o grupo e com o ambiente. Até mesmo, estabelecer significados, tendo um espaço para reflexão de si no seu ambiente, demonstrando que experiência artística pode capacitar o ser humano que assume a docência como profissão, o grupo que compõem a equipe docente e o espaço formativo, que podem ser ressignificados, ou mesmo, serem pensados de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos e abordagens trazidos por este trabalho mostram uma docência fragilizada em sua identidade, na percepção de si, no reconhecimento do/com o outro e, uma relação com tendências dramáticas, pois pende entre o heroísmo e a vitimização. Esses profissionais, muitas vezes em suas formações, são ouvintes de pessoas que não os ouvem, que não vivenciam suas peles, que não compactuam com suas experiências, mas os minam com “deveres”, direcionamentos e orientações.

Esse educador, a quem não é dada a oportunidade de dialogar, é orientado a estabelecer diálogo em suas práticas educativas. Esse profissional que não é visto com humanismo, deve estabelecer relações humanas nos processos educativos.

O presente trabalho aponta para pensar sobre a necessidade de o docente ser ouvido em seus processos formativos, para que consiga se ouvir, escutar seus colegas, e então, compreender-se em sua profissão. A relação humana para com o docente é a chave para que se estabeleça essa mesma relação para com os alunos. Em um processo que envolva o perceber-se como pessoa e profissional, para entender o outro e, então, sua função e identidade no espaço que ocupa; o que pode ser vislumbrado em uma formação docente que envolva a autoformação, o que já vem sendo defendido por teóricos, filósofos e pesquisas empíricas, de forma a equilibrar os processos educativos. Sendo assim, traria maior vínculo de significado profissional para o próprio docente, conseqüentemente, gerando maiores resultados na relação educativa/formativa.

Nesse contexto, enxergam-se as experiências estéticas, pois a arte, através de suas diferentes manifestações, conduz o indivíduo ao encontro de si, ao diálogo de sua verdade, ao reconhecimento da verdade do outro, à identificação e consciência do entorno. A vivência artística desenvolve a sensibilidade no indivíduo, que é indispensável para que relacionamentos humanos e humanizados se estabeleçam. Ela provoca a reflexão, posicionamento crítico e construção de pensamento/conhecimento, possibilitando que o docente passe de um profissional que faz uso de recursos, dos quais não se apropria, para um fruidor de uma sensibilidade estética. Pois essa Arte, ao ser vivenciada e experimentada, tem possibilidade de conduzi-lo a si mesmo.

Então, ao finalizar esse trabalho, são suscitados outros questionamentos. Por que mesmo com tantos estudos que concordam e comprovam os benefícios da experiência estética para formação de professores, pouco se vê movimentos que implementem tal formação, seja nas universidades, ou mesmo em capacitações de professores oferecidas pelas instituições de ensino? Há comunicação entre essas pesquisas e as entidades de formação docente? Nesse caminho, percebe-se que pensar sobre a formação docente através das experiências estéticas aponta para um caminho ainda cheio de lacunas, com grandes possibilidades de abordagens.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. As Mutações do Conceito e da Prática. In: BARBOSA, Ana Mae et. al. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção, uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA, educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- GRUMAN, Marcelo. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de Artes no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 45, p. 199-211, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/14.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- LAGO, Clenio. **Experiência estética e formação**: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.
- LOSS, Adriana Salete. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.
- NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A estética na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2992>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.
- PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver**: Desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- PEREIRA, Theda Cabrera Golçalves. **A ético-poética do trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático na formação inicial de educadores**. 2015. 201 p. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15062015-143412/fr.php>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS PARA PENSAR A ATUALIDADE DO TEMA NO BRASIL

Susana Schneid Scherer
Universidade Federal de Pelotas
susana_scherer@hotmail.com

Apoio: CAPES

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

Este estudo visa assinalar alguns reflexos das políticas educacionais sobre os docentes públicos escolares brasileiros. Com base na abordagem macro-global e micro-local foram aclaradas as atuais estratégias capitais, da Nova Gestão Pública, do gerencialismo e da performatividade, as quais se observam presentes no país desde 1990 até a atualidade de 2010, com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desdobramentos destas medidas. Buscou-se, assim, desvelar consequências dessas políticas, em vigência nacionalmente, sobre a escola pública e os docentes.

Palavras-chaves: Políticas educacionais; Gerencialismo e Performatividade; Trabalho docente escolar.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio apresenta reflexões acerca de desdobramentos das políticas educacionais sobre os docentes, especialmente, da escola pública no Brasil¹. Para isso, adotam-se, principalmente, os ensejos do movimento de reconfiguração sociocapitalista global e neoliberal (HARVEY, 2013; MÉSZÁROS, 2011), sobre as políticas educacionais (PERONI, 2010), e sobre o ser e estar docente (BALL, 2005). Até porque se compreende que tais indicações são, para além de meras teorizações, expressões reais sobre o trabalho docente na escola pública do país.

Os estudos da política educacional evidenciam uma Agenda Educacional Globalmente Estruturada sendo promovida para a efetivação dos ideais economicistas do mercado empresarial contemporâneo por dentro do Estado (DALE, 2004). Segundo Dale (2004, p. 425) esta agenda se expressa por uma "Cultura Educacional Mundial Comum" (CEMC) e defende que o "desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores

¹ O recorte deste estudo é parte do objeto de Doutorado em Educação, em desenvolvimento na Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria de Fátima Cássio.

nacionais distintivos.” Nesta direção, a experiência empírica da CEMC se baseia numa extensa base de dados colhida ao longo do tempo em diversos países, educação, em grande medida, por meio de currículos enquanto indicadores educacionais, os quais visam à dinamização de formas de controle da escola e das práticas docentes (DALE, 2004).

Na educação, um exemplo base dos objetivos da CEMC é o *Programme for International Student Assessment* (PISA), uma iniciativa desenvolvida e coordenada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da qual o Brasil participa desde o seu princípio em 1998. O PISA projeta um *ranking* por meio de metas de desenvolvimento educacional para os diferentes países através de um teste comparado amostral, aplicado a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental e com 15 anos, uma vez ser esta a idade prevista para o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O teste é realizado trienalmente avaliando três áreas: Leitura, Matemática e Ciência, sendo que, a cada aplicação uma das áreas é focada, assim, em 2009 o foco foi em Leitura, em 2012 em Matemática e em 2015 nas Ciências.

Para Ball (2001), o processo de globalização imprime um novo paradigma de governo educacional com vista à criação de uma zona global comum situada e articulada em nome de novo “pacto” entre Estado e capital, o que incide no desaparecimento gradual de políticas sociais específicas de cada Estado-Nação. Para tanto, um conjunto de tecnologias políticas é instalado para instituir novos valores, relações nas práticas escolares, e nele a performatividade tem um papel chave, sendo uma técnica perspicaz de regulação das subjetividades profissionais pelo fomento de uma lógica de desempenhos, alcançada “mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados.” (BALL, 2001, p. 544). A performatividade funciona como:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização. (BALL, 2005, p. 543).

A lógica performativa possibilita disseminar os prospectos produtivo-econômicos na prática escolar, ao fomentar os indicadores mercantis que se expressam por resultados e metas, viabilizados, especialmente, por avaliações educacionais, que produzem um tipo de qualidade atrelada à eficácia. No plano maior, tais protótipos hegemonomizam o tipo de sociedade objetivado pelo projeto neoliberal global, o qual valoriza as questões econômicas e produtivas e esfarela as potencialidades de um programa educativo referenciado pelas motivações e interesses político-sociais.

Nesta tônica, o estudo que segue objetiva desvelar alguns reflexos do processo capitalista global, no quadro de seu atual projeto neoliberal, sobre docentes escolares no Brasil, a partir das políticas educacionais em voga a partir da década de 2010. Neste escopo, identificaram-se medidas decorrentes do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024. São elas: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB); a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Além do mais, numa fase mais recente, entre 2016-2017 listam-se a proposta de um Novo Ensino Médio e também o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como produto da política de formação de professoras/es.

Metodologicamente são aportados os horizontes de Ball (2009), que compreende que a ação política que se realiza na prática escolar é um produto de disputas em espaços macro-globais (no âmbito social, do Estado e de suas políticas) e micro-exponenciais (aquilo que acontece no dia-a-dia escolar). Este autor representa tal perspectiva pela ideia de um ciclo político, constituído por três esferas: da prática política e seus efeitos e resultados; da produção

do texto político; e de influência e estratégia política, os quais, mesmo com arenas específicas, na concepção do ciclo, são considerados de forma relacional e sem linearidades diretas.

Para sustentar a reflexão, estruturaram-se duas partes teóricas, primeiro delineando a ascensão neoliberal e o seu cerne econômico em direção a uma Nova Gestão Pública (NGP), por meio de um tipo de Estado Gerencial, que seja empresarial e mercantilizador, especialmente para com suas políticas, inclusive, educativas e docentes. Depois se busca localizar o trabalho docente escolar no contexto das políticas educacionais brasileiras, buscando desvelar desdobramentos sobre o sistema público de educação e os docentes inseridos nas escolas nacionais.

O CENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL: DESDOBRAMENTOS SOBRE A ESCOLA E DOCENTES

Assumem-se os rumos do cenário macrossocial particular de crise do capitalismo sobre a educação, considerando que suas principais estratégias de superação: o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva (HARVEY, 2013; MESZÁROS, 2011), "redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais [...] entre elas a política educacional." (PERONI, 2010, p. 1).

Para Antunes (1999, 2008), o programa econômico e produtivo capitalista do século XXI transforma a completude da forma do trabalho e assim também das/os trabalhadoras/es. Este cenário decorreu diante do enfrentamento de um período de crise do capital, em meados de 1970, quando se idealizaram duas projeções para a superação desta situação: uma forma de acumulação flexível e desregulamentada a qual se embasou no modo japonês toyotista no lugar do modo taylorfordista prevalecente até então; e um novo modelo societário para avançar na modelagem social-democrática do "Estado de bem-estar" keynesiano regulador das esferas da vida até ali e potencial para sustentar os novos anseios e que ficou conhecido por neoliberalismo. A ótica neoliberal constituiu-se no arcabouço teórico adequado para atender às perspectivas políticas de reconfiguração do modelo capitalista por meio de idealizações privadas e mercantis no lugar de premissas de provisão sócio-estatais.

As estratégias produtivas toyotistas retraem o operariado industrial taylorfordista contratado e regulamentado, característico do século XX, dando lugar a uma forma de trabalho flexível e robotizada, geradora de informalização através de funcionários terceirizados, precarizados, subcontratados e de tempo parcial, principiando elementos tais que: envolvimento do trabalhador pelas ideias de "empreendedorismo", "cooperativismo" e "voluntariado"; discursos de trabalho em equipe e coletivo; exigências de controle da qualidade de si próprio bem como de seus pares (ANTUNES, 1999). No que concerne aos trabalhadores dos serviços públicos, estes profissionais são expostos a modificações na completude das esferas subjetivas, política, ideológica, até os níveis dos valores, ideários, e das ações de suas práticas, tendo em vista que a forma neoliberal se pauta pelo enxugamento estatal e pela desmontagem de direitos sociais, salários e condições laborais (ANTUNES, 2008).

O Brasil, para Frigotto (2015, p. 11), passou por um novo golpe justamente quando a democracia nacional se firmava em 1980, e que foi, talvez, "mais profundo. Transitamos da ditadura civil militar à ditadura do mercado." O presidente Fernando Henrique (Gestão PSDB, 1995-1998; Reeleição 1999-2002) encadeou inúmeras reformas neoliberais de base gerencial que refletiram sobre a educação pública, e que não foram cindidas nos governos seguintes de Lula (Gestão Partido dos Trabalhadores, PT, 2002-2010) e Dilma (Gestão PT, 2011-2016).

Neste sentido, é preciso reconhecer, conforme Oliveira et al (2015) relatam, que os anos 1980 foram singulares em níveis de ampla comoção com o estabelecimento da Democracia na Constituição em 1988 e produziram ganhos aos trabalhadores da educação desde o reconhecimento de sua condição profissional à definição de uma identidade docente, mas o decênio seguinte, de 1990, concretizou um período de reformas educacionais, de muitas mudanças, novas funções e exigências às escolas e docentes. No correr deste movimento, as/os trabalhadoras/es docentes

foram expostos a incisivos movimentos de responsabilização, em contrapartida à ampla desresponsabilização estatal (OLIVEIRA et al., 2015).

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A ESCOLA E OS DOCENTES BRASILEIROS

Para a disseminação da forma neoliberal global por dentro da política pública, como a educacional, uma Nova Gestão Pública (NGP) é injetada, visando à liberação das forças do mercado no interior da esfera pública, ao passo da redução do tamanho e das ações estatais, o que reduz seu custo e promove maior eficiência (BALL, 2001). Para Clarke e Newman (2012), a perspectiva de NGP solidifica um tipo de Estado Gerencial, que se caracteriza pela inserção da ótica mercantil das grandes empresas no setor público, e que, na sua configuração atual, visa, centralmente, a melhoria da qualidade por meio de resultados e metas.

Na educação pública, de acordo com Cóssio (2014), a lógica gerencial vem ganhando espaço e se tornando um “perfil político comum” enquanto mecanismo estatal para regulação da educação, a partir do controle e direcionamento das práticas docentes. Conforme Ball (2005), o gerencialismo incute os preceitos de eficácia, eficiência e competitividade, típicos do capitalismo, nas subjetividades profissionais, como são os docentes, pela promoção da cultura de desempenhos emanada pela performatividade.

Juntos, a performatividade e o gerencialismo possibilitam controlar o pensar e o sentir docente, pois permitem a regulação das relações humanas que são estabelecidas pelas práticas educacionais (BALL, 2005). Ambos, unidos, agem a espécie de um tipo de “ventriloquismo” que fala pelas/os professoras/es dizendo-lhes “o quê e como lecionar”, organizando duas técnicas poderosas para prescrever e dirigir as ações educacionais aos resultados e às metas, enquanto que, em outro sentido, reduzem as possibilidades criativas e autênticas do professorado em sala de aula.

Dessa forma, corrobora-se com Ball (2005) sobre o permanente estado de alienação do eu docente, pessoal e profissional que é implicado pela lógica gerencial e performativa, uma vez que os compromissos humanísticos de práticas relacionais a questões filosóficas e democráticas consonantes às necessidades e motivações locais de cada escolar são ruídas a serviço de critérios externos que se atrelam à melhoria do desenvolvimento econômico e produtivo para a competição global. E tal projeto global visa o aumento da eficiência e da eficácia escolar, a disseminação dos princípios de competição e individualização, e a responsabilização escolar e docente pela qualidade educativa no lugar da ampla desresponsabilização estatal do provimento das condições objetivas de qualificação da educação pública.

Então, compreende-se ser preciso problematizar acerca da disseminação das prerrogativas gerenciais e performativas, e essencialmente a expansão dos sistemas de padronização curricular e de avaliação enquanto mecanismos chaves para a execução de tais prerrogativas na educação pública. Afonso (2009) nomeia de Estado Avaliador a forma estatal que cultua a gestão gerencial e que se centra em padrões e níveis, exprimidos pelos *standards* daquilo que os alunos devem aprender, e que será medido por avaliações padronizadas e em larga escala que representam a qualidade educativa. De modo que, uma consequência destas políticas é o alinhamento das formas didáticas e pedagógicas, dos objetivos, currículos, práticas educacionais, etc. – ao que é focado nos testes, enquanto que o que não é enfocado é secundarizado.

Maroy (2013) relaciona os *standards* a constituição de um sistema de *accountability*, que se traduz por noções de responsabilização, imputação e prestação de contas, que variam de acordo com os contextos sociais ou discursivos aonde se inscrevem, tendo em vista, centralmente, a retirada do Estado na provisão pública e, noutro sentido, a responsabilização dos sujeitos da educação pelo sucesso ou não da escolarização. Para Shiroma e Evangelista (2015, p. 104) a disseminação do Estado Avaliador tem em vista “estabelecer parâmetros e produzir índices que

permitam enquadramentos, competições e ofereçam justificativas atualizadas e “tecnicamente autorizadas” para explicar as desigualdades socioeconômicas por meio da educação.” Dentro deste objetivo, o uso da comparação funciona como uma “estratégia” potencial para mesclar controle externo e interno por meio de políticas avaliação, desempenho e bonificação.

No Brasil, a forma estatal gerencialista se arquitetou a partir de 1990 se utilizando das avaliações para inserir a lógica do mercado dentro das instituições escolares, através de marcadores empresariais (GANDIN; LIMA, 2012), e se pode perceber a continuação de tais princípios no alongar da década atual, de 2010.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), decorrida em 2010, foi organizada para ser espaço democrático e aberto para pensar a constituição do PNE para o decênio. Seu tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” visou manifestar um compromisso com a operacionalização de um Estado provedor de direitos educacionais (CURY, 2008; SAVIANI, 2010; DOURADO, 2013). Deste modo, nos horizontes do SNE se estabeleceu a projeção de implantação de uma “política nacional de avaliação educacional da educação básica e superior voltada para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem e dos processos formativos.” (CONAE, 2010, p. 31).

A perspectiva do sistema nacional de avaliação ensejada pela CONAE (2010, p. 53) evoca “uma visão formativa, que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional”, e que se desassocia de elementos tais como: avaliações de desempenhos, de incentivo docente e institucional assentados em metas preestabelecidas e que se legitimam via prêmios e punições; de ranqueamentos dos “melhores” e “piores” nos processos de avaliação de instituições educativas, docentes e discentes; e, sobretudo, que vá além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como parâmetro único de qualidade (OLIVEIRA, 2010).

No entanto, conforme Cury et al. (2011), Dourado (2011), Oliveira (2011) destacam, o projeto de Lei n. 8.035, apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional, em dezembro de 2010, para sustentar o PNE exprimido pela Lei n. 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014) não refletiu as decisões da CONAE 2010, especialmente, no tocante do Artigo 11º que define o Sistema Nacional da Educação Básica (SINAEB) e a Meta 07 que exprime a “Qualidade da educação básica”.

A meta 07 do PNE 2014-2024 institui a centralidade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador da qualidade da educação a ser fomentado em todas as etapas e modalidades, com vista à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, até o final do referido Plano. Pautando, para isso, o alcance das médias que se sintonizam aos países desenvolvidos, que são: nota 6,0 nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, 5,5 nos Anos finais e 5,2 no Ensino Médio.

O SINAEB foi instituído pela Portaria n. 369, de 05 de maio de 2016 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a, 2016b), publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 06/05/2016. No seu texto é explicitado o propósito de aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com um novo método que contempla todas as fases da educação, promovido de dois em dois anos, a partir de 2017, sob a organização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP).

Assim, com o SINAEB são mantidas a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ARESC) “Prova Brasil”, aplicada de modo censitário à estudantes da rede pública no final do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), efetivada por amostragem, com estudantes do 5º e do 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio das redes pública e privada, e é apresentada uma Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) e são modificadas a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a). A ANEI tem o propósito de averiguar as condições de atendimento da demanda, da formação dos profissionais da área, e da disponibilidade de brinquedos em sistemas públicos e

privados do país. A Provinha Brasil, voltada à avaliação do nível de alfabetização dos educandos no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas, passa a ser contabilizada nos cálculos do IDEB, e a realização da ANA, por seu turno, é redimensionada à periodicidade bianual dos demais exames do sistema.

Destaca-se que, no lançamento do SINAEB, o Ministério da Educação (2016b) acenou para o retorno da Prova Nacional Docente que, decretada por Portaria n. 03, de 02/03/2011, teve uma experimentação em 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2016), com o objetivo ser o meio de seleção e contratação dos docentes para a educação básica. Também a Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, produto da estratégia 15.11, e aprovada pelo decreto n. 8752 de 08/05/2016, apresenta sintonia com a Prova Docente, no Artigo 17 que prediz que com base nesta prova poderá “harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional” (BRASIL, 2016). Para Freitas (2016) a Prova Docente é ainda diretamente relacionada ao Projeto de Lei n. 6.114-A, de 2009 (BRASIL, 2009), que prevê avaliar os docentes já atuantes nas escolas do país a partir do Exame Nacional para o Magistério da Educação Básica (ENAMEB).

Para Freitas (2016) o ENAMEB e a Prova Docente se atrelam à execução da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), um produto do PNE 2014-2024, especificamente da estratégia - 7.1- da Meta nº 7 “Qualidade da educação”. A BNCC prevê definir os conteúdos mínimos para as escolas do país, dentro de uma parte “de base” para ocupar dois terços do total curricular, ficando o restante a ser definido por cada rede de ensino. Segundo sua página oficial, a BNCC (2018) visa dar suporte à (re)orientação das políticas de avaliação da educação básica, dos materiais didáticos e, também da política de formação inicial e continuada dos docentes.

É preciso ressaltar o contexto de tramitação da BNCC, já que o Brasil passou por um processo turbulento com o *impeachment* de Dilma Rousseff no início de 2017 e sua substituição por seu vice Michel Temer. E se observa uma articulação mais forte do governo em ação com o programa capitalista, enquanto que nos governos precedentes havia mais hibridação nos modelos de parcerias público-privadas. Com certeza, a BNCC é um exemplo notório da atual postura governante, já que tal projeto direcionou mais claramente as relações com o programa mercantil contemporâneo.

Assim sendo, no final de 2017 a versão final da BNCC voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi consolidada, e se encontra atualmente em fase inicial de execução a partir de 2018. No tocante ao Ensino Médio, este nível foi retirado da primeira versão da BNCC, uma vez que o projeto inicial elaborado no governo Dilma contemplava indicadores para a Educação Básica de forma geral e não especificava os níveis em separado. No início deste ano, de 2018, a BNCC para o Ensino Médio se encontra em elaboração, tendo como propósito nortear o Novo Ensino Médio, aprovado pela Lei n. 13.415 de 16/02/2017.

Diferentes entidades vêm se manifestando contrárias à proposta da BNCC (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO, 2017). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2017) explicitou sua contraposição a tal medida por entendê-la como instrumento propício ao fomento das avaliações em larga escala, e que se desdobra em maior responsabilização de docentes e escolas e aumento da desigualdade social, já que prevê uma homogeneização curricular e escolar, ao invés de valorizar as peculiaridades locais escolares e evidenciar, em fato, um compromisso político de uma educação de qualidade ensejada por justiça e igualdade social.

Na compreensão desta entidade,

A pluralidade/diversidade do país e daquilo que se produz em suas diferentes escolas precisa ser democraticamente respeitada e considerada. Por isso, entendemos que nossa política educacional e curricular precisa ser proposta a partir daquilo que sabem e fazem nossa população, professores e estudantes, em sua pluralidade, dentro e fora das escolas. Sendo assim, o papel do MEC é promover e apoiar a construção de projetos político-pedagógicos que abranjam toda a comunidade

escolar, múltiplas agências, centros de pesquisa, institutos, universidades e etc (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, p. 2).

Outra ação recente com reflexos sobre os docentes escolares brasileiros é a criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP), lançada em outubro de 2017 dentro da política de formação docente, e, atualmente, em processo de adesão das IES e elaboração de propostas por meio do edital n. 06, de 2018, da CAPES. O PRP pretende adequar os currículos e as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica à BNCC, através da reformulação dos Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do país.

Vastas entidades (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO et al., 2018) refutam à PRP por deprender que ela fere a autonomia universitária porque sonega as concepções presentes nos projetos pedagógicos das IES e que se manifestam pela relação direta entre teoria e prática. O PRP propõe reorientar os cursos de formação docente às projeções da BNCC pelo desenvolvimento de vivências práticas, sequências didáticas, planos de aulas, avaliações e outras ações pedagógicas a serem desveladas pelos futuros docentes.

No ver da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ENTIDADES..., 2018) esta concepção de formação docente esvazia a função educacional, pois,

Tal perspectiva incorre em uma visão reducionista da formação de professores, que em vez de implementar no processo formativo a necessária *unidade teoria-prática*, que não pode ser dicotomizada, propõe uma desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um “como fazer” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora.

A lógica prevista pelo PRP tem reflexos profundos sobre a desprofissionalização dos cursos de Licenciatura, seja por induzir os estudantes em formação a serem responsáveis por suas aulas nas escolas, seja por vincular PRP à BNCC com vista a formar professores de acordo com um modelo de “docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar.” (ENTIDADES..., 2018).

CONSIDERAÇÕES: ELEMENTOS PARA PENSAR O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Os apontamentos alocados nesta reflexão buscaram assinalar algumas implicações das políticas educacionais no Brasil sobre os docentes escolares. Para isso, contextualizou-se a consonância brasileira com os ideários globais do projeto capitalista, que se embasam, no momento atual, pelo neoliberalismo, pela NGP e pelo gerencialismo e a performatividade.

Tais prospectos foram considerados como bases de discussão, pelo fato de embasarem perspectivas que visam uma concepção de qualidade de educação ligada à lógica produtivo-econômica em voga, a qual se desvela por resultados baseados em metas, enquanto que secundarizam acepções de qualidade educativa que se relacionam à justiça, democratização e justiça social.

A forma gerencial, que se caracteriza pela incursão da lógica empresarial e mercantil, imprime políticas performativas preocupadas com resultados de desempenhos educacionais, que vem se consistindo pela centralidade em padrões curriculares e avaliativos. Foi possível observar a presença deste tipo de políticas no Brasil, sobretudo, no decênio de 2010, no escopo do PNE 2014-2024, com o SINAEB, a BNCC, e mais recentemente, potencializadas, pelo Novo Ensino Médio e pela Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica desdobrada pela PRP.

Ressaltam-se as similitudes e relações dessas diferentes políticas, observando-se a presença de características gerenciais e performativas, impulsionadas pelo projeto capitalista neoliberal, efetivadas por padrões curriculares e avaliativos, voltados ao controle e ao direcionamento da função e dos sentidos escolares. Os desdobramentos dessas formas políticas de controle do trabalho docente na escola pública são importantes de serem apurados, sobretudo, considerando que direcionam os sentidos da educação ao descompromisso social e político à medida que valorizam os critérios que fomentam a economia e o fortalecimento do capital.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009.

ANPED e ABdC lamentam a aprovação da BNCC pelo CNE. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**; Associação Brasileira de Currículo, 15 dez. 2017. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 29 fev. 2018.

ANTUNES, Ricardo. Mesa-redonda: Mercado informal, empregabilidade e cooperativismo: as transformações das relações de trabalho no mundo contemporâneo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 2, n. 1, p. 55-72, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho**. Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho, São Paulo, p. 1-14, 2008.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular**. São Luís do Maranhão, 04 out. 2017. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 29 fev. 2018.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, Stephen. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Entrevista.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **Site institucional**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 6.114-A**, de 2009. Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452755>>. Acesso em: 20 maio 2017.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, °. 2, p. 353-381, 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Base Final**, 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2016.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional. In: CONAVE, 3., 2014, Bauru. **Anais...** Bauru, 2014.

CURY, Carlos Jamil et al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47, p. 483-492, 2011.

CURY, Carlos Jamil. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma Educação Igualitária e Federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a educação"? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional da Educação como Política de Estado: Antecedentes, históricos, avaliação e perspectiva. In: **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG Autêntica, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os Obstáculos ao Direito à Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, 2013.

ENTIDADES se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo programa de residência pedagógica! Não à BNCC! **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 06 mar. 2018. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 29 fev. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **ENAMEB: alcance e situação atual**. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com>>. Acesso em: 20 maio 2016.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de e. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA. **Prova Nacional Docente**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/prova-docente>>. Acesso em: 20 maio 2016.

MARROY, Christian. Estado Avaliador, Accountability e confiança na instituição escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 319-338, 2013.

MÈSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliações dentro do SINAEB**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39701-tabela-atualizada-06maio-inep-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo sistema de avaliação ajudará escolas a reduzir desigualdades e melhorar a gestão**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35911>>. Acesso em: 20 maio 2016.

OLIVEIRA, Dalila et al. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/5/1.php?idioma=port>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

OLIVEIRA, João F. de. A educação básica e o PNE/2011-2020: Políticas de avaliação democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 91-108, 2010.

PERONI, Vera Maria. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. **Congresso Sul-brasileiro da ANPAE**, p. 1-17, 2010.

SAVIANI, Demerval. Documento Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, 2015.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES SOB O OLHAR DOS DOCENTES

Adriana dos Santos
Universidade de Passo Fundo
adriana.021184@gmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

O artigo faz uma discussão sobre a utilização de Tecnologias Digitais (TD) no âmbito das práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física. Para tanto, parte-se da problemática: os professores de Educação Física do Ensino Fundamental utilizam TD em suas práticas pedagógicas? Na percepção destes docentes, quais os limites e as possibilidades da utilização das TD na Educação Física? Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com estudo de campo e com auxílio de questionários aplicados aos professores da rede Municipal da cidade de Passo Fundo. A partir da análise dos dados, identificou-se o número de professores que utilizam TD, a frequência do uso e as suas limitações, das quais, partem desde a questão da formação docente até os problemas estruturais existentes nas escolas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Tecnologias Digitais. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Com a chegada e expansão das tecnologias de informação e comunicação no mundo contemporâneo, observa-se que os seus impactos ocorrem em todas as esferas de nossas vidas. O campo da educação por sua vez, dia após dia, está sendo impactado com as tecnologias digitais, fazendo com que a escola e a classe docente, tenham que inovar e modernizar as suas práticas pedagógicas para que consigam atender a demanda atual dos alunos. Sabe-se que o perfil da geração atual dos discentes, possui maior facilidade para a utilização de tecnologias digitais em seu cotidiano, o que faz com que nas escolas, as aulas expositivas e tradicionais sem a utilização de recursos tecnológicos, sejam maçantes e desmotivadoras para a estes alunos.

O presente artigo pretende discutir sobre a utilização de tecnologias digitais no âmbito das práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física Escolar. Será feita a análise das possibilidades e os limites da utilização das tecnologias digitais, sob o olhar dos próprios educadores físicos que estão atuando nas escolas municipais de ensino fundamental. Objetiva-se identificar, se os mesmos possuem alguma formação a respeito deste tema,

se acreditam ser possível inovar e modernizar as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar com a inserção das tecnologias digitais disponíveis, como por exemplo a utilização da internet, do celular, da televisão, vídeos, programas e softwares destinados a esta área de ensino.

Para tanto, parte-se da seguinte problemática: Os professores de Educação Física do Ensino Fundamental, utilizam tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas? E na percepção destes docentes, quais os limites e as possibilidades da utilização das tecnologias digitais na Educação Física Escolar? Para sanar esses questionamentos, far-se-á uma pesquisa descritiva bibliográfica com estudo de campo, realizado com os professores das escolas de Ensino Fundamental da rede Municipal da cidade de Passo Fundo/RS, das quais totalizam o número de 35 escolas com aproximadamente 40 professores de Educação Física. Como instrumento de coleta de dados, aplicou-se um questionário com dez perguntas abertas e fechadas, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Acredita-se que estudos desta natureza, tenham grande relevância em meio ao contexto social atual, pelo fato das tecnologias estarem cada vez mais presentes em todos os campos, e por isso, conhecer as tecnologias e saber utilizá-las é essencial no mundo contemporâneo. Estudos recentes mostram que a escola e os professores por sua vez, acabam tendo que modificar e atualizar as suas práticas e formas de ensinar, para que consigam estimular e manter os seus alunos motivados para aprenderem os diversos conteúdos e atividades pertinentes da educação escolar, visando uma educação voltada para as exigências atuais da sociedade do século XXI.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Na atualidade, vive-se em uma sociedade chamada por alguns autores, de sociedade da era do conhecimento, da qual está passando por constantes mudanças que são impulsionadas pela evolução tecnológica. Impactada todos os dias por estas evoluções, as pessoas acabam mudando os seus hábitos e costumes em decorrência da influência das tecnologias.

Para Kenski (2007), as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Para a autora, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem as mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações e os conhecimentos daí derivados, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, enfim, as tecnologias em geral.

Para Castro (2005):

A partir da década de 80 deram-se grandes e inúmeras transformações econômicas e sociais, devido, sobretudo ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação. Este desenvolvimento tecnológico trouxe mudanças na sociedade, principalmente com a evolução da internet, tendo esta, modificado e alterado bastante os hábitos da população, e mais especificamente os hábitos dos nossos alunos. (CASTRO, 2005, p. 3).

Da mesma forma que as Tecnologias Digitais (TD) atingiram a vida sociocultural das pessoas, elas também chegaram às escolas, faculdades e universidades, impondo aos professores e alunos a possibilidade de uma nova forma de ensinar e aprender por meio das ferramentas tecnológicas, criando novos paradigmas no cenário da educação.

Porto (2006) complementa:

Se a escola quiser acompanhar a velocidade das transformações que as novas gerações estão vivendo, tem que se voltar para a leitura das linguagens tecnológicas, aproveitando a participação do aprendiz na (re) construção crítica da imagem-mensagem, sem perder de vista o envolvimento emocional proporcionado, a sensibilidade, intuição e desejos dos alunos. (PORTO, 2006, p. 49).

Neste contexto, alguns estudos realizados nas últimas décadas, apontam para o surgimento de uma nova geração de pessoas que possuem diversas características bem específicas por conta do impacto causado pela inserção das tecnologias em seu dia a dia. Um destes estudos foi feito pelo norte-americano Marc Prensky, que criou o conceito de “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Conceitos estes, que também são citados por outros autores como por exemplo Mattar (2010). Para Prensky (2001), os nativos digitais são todos aqueles que nasceram e cresceram na era das tecnologias digitais, enquanto os imigrantes digitais nasceram na era analógica, tendo migrado, já adultos, para a era digital. Desta forma, no cenário educacional, pode-se dizer que os alunos atuais seriam os “nativos digitais” e os seus professores os “imigrantes digitais” e com isso, nota-se novos paradigmas e novos desafios no processo de ensino e aprendizagem dentro das salas de aula. Desta forma, observa-se que a educação se aflige com a quebra de paradigmas com relação a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

Moran (2012) afirma que:

O avanço das tecnologias e o seu domínio técnico-pedagógico propiciam a criação de espaços e atividades novos dentro da escola, que convivem com os tradicionais: utiliza-se mais o vídeo, para tornar as aulas mais interessantes; desenvolvem-se alguns projetos na internet, nos laboratórios de informática. Professores e alunos criam páginas web e divulgam seus trabalhos. [...] A escola continua a mesma, no essencial, mas há algumas inovações pontuais, periféricas, que começam a pressionar por uma mudança mais estrutural. (MORAN, 2012, p. 91).

A era digital e da sociedade da informação, impõe a escola um grande desafio: o desafio de formar pessoas para a complexidade do século XXI, desenvolvendo nos seus alunos competências e habilidades para interagir em um mundo global, onde não existem mais fronteiras devido ao avanço das tecnologias de informação e comunicação. A escola por sua vez, tem a responsabilidade de tornar os seus alunos cidadãos do mundo e para isso, necessitam de alunos que sejam criativos, capazes de encontrar soluções inovadoras para os problemas que os cercam e que possam compreender que o aprendizado deve ocorrer ao longo de toda a vida e não somente nos anos em que estiverem na escola. Não basta melhorar a qualidade do ensino, a questão de fundo é melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem (ASSMANN, 2001, p. 185).

Evidencia-se então, uma necessidade de reformulação nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas, e que as mesmas contemplem a utilização de ferramentas digitais, podendo então, atender a demanda dos alunos nativos digitais. Os professores por sua vez, precisam da utilização das tecnologias para tornarem as suas aulas mais motivadoras e eficazes para o perfil atual dos seus alunos.

O papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências. Para isso torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro. (SAMPALIO, 2013, p.15)

Para Bannel (2016), para realizar mudanças significativas nas práticas educativas, de modo que a escola possa atender às demandas sociais do século XXI, a mesma precisa rever e atualizar conceitos e teorias sobre cognição e sobre como os seres humanos aprendem. Revisões conceituais nesse campo levam em conta possíveis impactos do uso intenso de tecnologias de informação no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, o que seria mais uma questão a ser refletida e trabalhada nas escolas com alunos e professores.

Entende-se que essa mudança, deve ser realizada com toda a escola e seus integrantes, e em especial na disciplina de Educação Física que é o foco investigativo desta pesquisa. Com a gama de opções tecnológicas

disponíveis na atualidade, as aulas podem ser ricas e únicas para os alunos, ao passo que se utiliza as tecnologias para instigar o conhecimento e a busca pelo aprimoramento do mesmo. A disciplina de Educação Física, pode se utilizar das tecnologias digitais de variadas formas, seja com vídeos para a exibição dos movimentos corretos para um determinado esporte, exercício ou caminhada, aplicativos de celulares que possam ajudar os alunos a calcularem por exemplo, os seus IMC – Índice de Massa Corpórea ou as calorias gastas com uma caminhada, jogos digitais, entre tantas outras opções disponibilizadas pelas tecnologias.

Entretanto, não se deve utilizar as tecnologias de qualquer forma, segundo Valente (1999), o professor precisa ter algumas orientações importantes relativas ao uso educativo das tecnologias, a saber:

- a) A utilização das tecnologias digitais não deve ser resultado de uma adesão às modas. Nesse sentido, deve-se procurar a problematização do saber, contextualizar conhecimentos, de forma que os alunos possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras circunstâncias;
- b) Considerar o conhecimento como algo mais amplo, portanto, ir além da mera transferência de informação, dar sentido ao que está sendo produzido. Inclusive, pode se trabalhar de forma interdisciplinar com as demais disciplinas;
- c) Não acreditar que apenas a utilização desses recursos tecnológicos resolverá os problemas e dificuldades nos quais está imersa a educação atual.

Seguindo a lógica apresentada por Valente (1999), podemos dizer que as tecnologias digitais entre elas a própria internet, oferece oportunidades de interações significativas, com e-mails, as listas de discussão, os fóruns, os chats, os blogs, as ferramentas de comunicação instantânea e os sites de relacionamento, dentre outras. Mas o professor por sua vez, precisa informar e orientar os alunos sobre a utilização da internet, sobre as vantagens e os perigos que ela oferece. Estas orientações devem servir para a utilização de qualquer ferramenta tecnológica que será utilizada em sala de aula (PRADO, 2017, p. 14).

Segundo Coll (2010), os novos cenários educacionais que se abrem aos nossos olhos na atualidade, apontam para o surgimento de três cenários distintos na educação: em primeiro lugar, salas de aula e escolas cada vez mais “virtualizadas”, ou seja, com mais e melhores infraestruturas e equipamentos de tecnologias digitais e com projetos pedagógicos e didáticos que aproveitarão todo o potencial das tecnologias em prol do aprendizado de seus alunos. Em segundo lugar, uma expansão das salas de aula e das escolas para outros espaços (bibliotecas, museus, centros culturais, etc.) nos quais será possível realizar, com o apoio das tecnologias, atividades práticas com finalidades claramente educacionais. E por fim, em terceiro lugar, um cenário global e onipresente, uma espécie de “mega escola” na qual a ubiquidade das tecnologias digitais e o desenvolvimento das tecnologias móveis e das redes sem fio tornarão possível o aprendizado em praticamente qualquer lugar e situação.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1988), entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento, e a Educação Física Escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se, portanto, de localizar em cada uma dessas modalidades (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios humanos e suas possibilidades

de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde. A partir deste recorte, é possível formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar (CONFEE, 2002).

Dentro deste contexto, ao analisar a importância da disciplina de Educação Física Escolar na formação dos alunos, precisamos refletir a forma com a qual as aulas estão sendo conduzidas pelos professores nas escolas da atualidade. Deve-se observar principalmente, a questão da inserção das tecnologias digitais em uma disciplina que possui a maior parte dos seus conteúdos sendo atividades práticas realizadas em sua grande maioria, em quadras de esporte ou ao ar livre.

Os alunos de hoje, estão conectados em redes sociais, canais de vídeos, diversos aplicativos entre outros dispositivos digitais, que disponibilizam através da internet, informações de variadas fontes e assuntos, praticamente em tempo real. Utilizam-se de ferramentas de pesquisa como o Google para a busca de qualquer assunto e muitas vezes, chegam nas escolas com mais informações e conteúdo do que os professores haviam preparado para aula. Para Folque (2011), as ferramentas tecnológicas, entre outras razões, são utilizadas para registrar e reproduzir dados; acessar e recolher informações; produzir e divulgar informações; criar, expressar, comunicar e cooperar; colaborar, brincar e jogar, etc. Neste sentido, para melhorar o nível educacional das escolas e atender as demandas do perfil do atual aluno, o nativo digital, precisa-se utilizar novas ferramentas e formas de mediatizar o conhecimento em todas as disciplinas escolares, viabilizando o desenvolvimento dos alunos.

O que as escolas precisam fazer é utilizar a tecnologia – em toda a sua complexidade e capacidade – para fins educativos, ou seja, fazer uso dos recursos midiáticos para a universalização do saber. Os docentes precisam ter a noção que os computadores são imensas bibliotecas, de que há ambientes de aprendizagem riquíssimos que podem auxiliar na efetividade do aprendizado e que a tecnologia, quando bem utilizada, é uma ferramenta educacional que transforma e forma as pessoas de maneira potencial. (WEBER; BEHRENS, 2010, p. 5).

Desta forma, a Educação Física por sua vez, pode trabalhar os seus conteúdos de forma mais criativa e instigante para os alunos, se os professores souberem e quiserem utilizar as tecnologias digitais, mesmo se tratando de conteúdo que envolvam atividades com exercícios práticos. Entretanto, acredita-se também que os conteúdos devam ser trabalhados não apenas na sua dimensão procedimental (deve-se saber fazer), mas também nas dimensões conceitual (o que se deve saber) e atitudinal (como se deve ser), pois assim poderíamos alcançar com mais eficácia os objetivos educacionais da Educação Física. Por exemplo, pode-se ensinar o aluno como jogar futebol, mas se faz de grande valia, que ele saiba também sobre a história da modalidade e como ela é vista na sociedade. É preciso ensinar esse aluno que jogue com honestidade, cooperação, solidariedade e respeito para com os demais (DARIDO, 2011).

No entanto, os Educadores Físicos e demais professores que atuam no ensino fundamental, possuem a possibilidade da utilização de recursos tecnológicos que auxiliam e potencializam o aprendizado dos alunos, como por exemplo: pacotes de aplicativos que geralmente incluem processadores de textos, planilhas eletrônicas, apresentação de *slides* e gerenciador de bancos de dados; ferramentas de busca, das quais se destacam o *Google*, o *Yahoo*, o *Bing*, as enciclopédias *on-line*, celulares, computadores, vídeos, aplicativos de celular, jogos digitais, dentre outros meios tecnológicos que são possíveis de inseri-los no contexto educacional desde que tenham uma finalidade educativa clara para os alunos (SEABRA, 2010).

Bannel (2016) nos diz que:

As tecnologias também demandam novas habilidades cognitivas, muito além das que os jovens já possuem, em relação as habilidades sensoriais motoras, às dinâmicas de colaboração, acesso a informação em múltiplos formatos, comunicação e partilha *on-line* nos diferentes espaços de me-

dição. Nesse processo, é fundamental que haja uma mediação dos educadores, a fim de favorecer a atribuição de sentido individual para a informação e construir o que o teórico Ausubel define como aprendizagem significativa. (BANNEL, 2016, p. 117).

Além de ser um mediador do conhecimento o professor pode tornar as aulas mais interessantes e significativas para os alunos com a utilização das tecnologias digitais, que permitem que o aluno aprenda e desenvolva, algumas competências e habilidades que são destacadas como essenciais para o século XXI.

A organização Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC), em uma de suas pesquisas denominada *The Challenge: Transform Education for the 21st Century* (2012), destaca algumas das competências e habilidades elencadas para a vida em sociedade no século XXI, e que deveriam fazer parte da formação dos alunos, entre elas: capacidade de ter criatividade e inovação; de pensamento crítico, a capacidade para a resolução de problemas e tomada de decisão, a metacognição (aprender a aprender), saber comunicar-se, ser capaz de colaborar e trabalhar em equipe, ter proficiência em informação, ter proficiência em tecnologias digitais, ter a noção de cidadania local e global, ter a responsabilidade social e pessoal, dentre outras, exigidas no contexto da sociedade do século XXI.

Segundo Delors (2005), o ensino desempenha um papel de destaque e assegura e atualiza as competências e as qualificações dos indivíduos, o que é essencial no contexto atual de sociedade. O autor destaca que para o século XXI a educação deverá versar sobre como desenvolver as possibilidades de aprender, ter um ensino de qualidade adaptado as necessidades de uma sociedade, ter a busca pela igualdade e novas perspectivas e dimensões internacionais. Ainda sobre as competências e habilidades, o autor revela que a educação atual deve projetar qual o tipo de sociedade que se pretende constituir no futuro e antever as qualidades que homens e mulheres deverão ter para que isso aconteça. Por isso o autor afirma, que a educação deve não apenas reagir, mas também agir.

Contudo, muitas discussões estão sendo realizadas em âmbito acadêmico sobre as competências e habilidades dos professores e alunos do século XXI. Em todos os estudos analisados sobre este tema, nota-se que o saber utilizar as tecnologias em suas mais variadas formas, será um grande diferencial dos profissionais do futuro. Afinal, a evolução e inserção das tecnologias em todos os campos da sociedade, tende a aumentar paulatinamente nos próximos anos. Segundo Moran (2012), a sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação. Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Sendo assim, garantindo uma formação aos discentes, condicente com as exigências contemporâneas.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAS: PESQUISA DE CAMPO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Em consonância com o referencial teórico deste artigo, realizou-se a pesquisa de campo com os educadores físicos do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Passo Fundo/RS. Participaram da pesquisa, 32 professores alocados em 35 escolas da cidade. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário com 10 perguntas abertas e fechadas, em consonância com os objetivos do trabalho.

Ao analisar as respostas obtidas, os professores participantes têm idade entre 33 e 53 anos e destes, 27 pessoas são do sexo feminino e 5 pessoas são do sexo masculino. Todos os 32 educadores físicos que responderam o questionário, possuem Pós-Graduação a nível de Lato Sensu e trabalham na rede municipal de ensino entre 4 a 25 anos. Ao serem questionados sobre a utilização de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, 20 dos professores responderam que utilizam tecnologias digitais as vezes em suas aulas, 4 professores responderam

que utilizam muito e 8 professores, não utilizam tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Com relação as tecnologias utilizadas, as mais citadas foram o computador com acesso à internet, a televisão, o celular e alguns citaram os jogos pedagógicos digitais. Segundo os entrevistados, essas tecnologias são usadas com o intuito de instigar os alunos a realizarem pesquisas sobre os assuntos abordados em sala de aula em datas previstas no cronograma do professor. Esses mesmos recursos tecnológicos também são utilizados para a realização de atividades em dias chuvosos, onde os alunos não podem usar a quadra de esporte devido a mesma não ter cobertura e ficar exposta ao ar livre.

Os professores que por opção, não utilizam nenhuma tecnologia digital em suas práticas (8 professores), justificam a sua escolha pelo fato de entenderem que a disciplina de educação física deve ser fundamentada em atividades físicas práticas, o que na opinião dos mesmos, não teria o porquê se utilizar de outros meios senão as bolas, redes, colchonetes e demais materiais pertinentes as atividades práticas da disciplina. Com estas respostas dos docentes, percebe-se evidências de que os mesmos, mantêm em suas aulas metodologias tradicionais de ensino, que não inova com a utilização de tecnologias digitais e que não tem interesse em inseri-las nas aulas de Educação Física Escolar.

No quesito de fatores limitantes para a utilização de tecnologias na disciplina, todos os entrevistados listaram a falta de estrutura das escolas, com relação ao laboratório de informática e a sala de recursos que possuem equipamentos tecnológicos. Outro ponto citado como fator limitante, foi a própria formação docente. Para eles, as suas formações acadêmicas não foram adequadas para as práticas com tecnologias digitais, o que impossibilita novas práticas pedagógicas na disciplina. Por unanimidade, todos os educadores já participaram de alguma formação sobre tecnologias na educação, inclusive, em oficinas ofertadas pela Secretaria de Educação do município. No entanto, dizem que tais formações foram insuficientes para aprenderem novas ferramentas digitais e suas possíveis utilizações especificamente na disciplina de Educação Física Escolar. Já com relação a infraestrutura das escolas, destacam que os laboratórios de informática ou sala de recursos que poderiam ser utilizados com mais frequência para as atividades pertinentes da disciplina, estão em condições precárias devido à falta de manutenção nos equipamentos como computadores, impressoras e televisão e por consequência, os professores não conseguem colocar em prática o pouco que aprenderam nas formações com relação a atividades que envolvam recursos tecnológicos. Quando decidem utilizar alguma tecnologia, precisam contar com o auxílio dos alunos e os seus celulares com internet, lembrando que nem todos os alunos possuem celular com internet, o que é mais um fator limitante para práticas pedagógicas mediatizadas pelas tecnologias.

Sobre as possibilidades da utilização das tecnologias digitais nas aulas de educação física escolar, 24 dos professores concordam que é possível inserir as tecnologias nas práticas pedagógicas e tornar as aulas mais atrativas para os alunos. Acreditam que com o auxílio de tecnologias digitais, possam melhorar o nível de aprendizado dos alunos e tornar mais significativa as atividades propostas em aula. Contudo, frisam a falta de condições de infraestrutura nas escolas para que possam organizar os seus planos de aula com a inserção das tecnologias e usufruí-las com mais frequência.

Entretanto, observa-se também com as respostas dos envolvidos, que os docentes com mais anos de trabalho no município são os 8 professores que responderam que não utilizam tecnologias em suas aulas. Na análise das respostas, nota-se evidências de que a formação dos mesmos, não os proporcionou conhecimentos básicos sobre as tecnologias que podem ser usadas nas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar. Já os educadores físicos mais jovens e com menos tempo de serviço na rede municipal de ensino, apresentam maior interesse na modernização das suas práticas pedagógicas com o auxílio das tecnologias. Logo, também se percebe indícios de que a formação dos professores mais jovens, em algum momento, contemplou a utilização e ou a possibilidade de ter as tecnologias como aliadas no processo de ensino aprendizagem. Por consequência dessa formação, nota-se a

motivação desses educadores em usar tecnologias digitais sempre ou as vezes em suas práticas pedagógicas, mesmo sem muita estrutura a sua disposição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados obtidos na pesquisa juntamente com o referencial teórico exposto, concluímos que o encontro das gerações denominadas de nativos digitais e os imigrantes digitais, trazem consigo novos paradigmas para a educação dentro das escolas. A grande maioria dos professores, estão tentando inserir em suas práticas pedagógicas, atividades que contemplem as tecnologias e, no entanto, acabam sendo impedidos por problemas de estruturas tecnológicas nas escolas.

Com os rumos que a educação e a sociedade do século XXI estão percorrendo, é imprescindível que as tecnologias sejam inseridas nas práticas pedagógicas escolares. Os alunos precisam estar preparados para desenvolverem-se em um mundo mediatizado por tecnologias, e a escola por sua vez, precisa ajudar a inseri-los neste contexto. Para além disso, o poder público juntamente com os representantes das escolas, precisam propor ações colaborativas de formação docente sobre as tecnologias digitais e que estabeleçam relações entre conhecimento – ação docente – ação discente, apontando para uma educação voltada para as exigências da sociedade atual.

Notoriamente, na disciplina de Educação Física Escolar as possibilidades de inserção das tecnologias digitais, são inúmeras. Exemplificando, os professores podem usar as tecnologias para ensinar os movimentos corretos através de vídeos e filmagens com os próprios alunos, podem fazer uso dos vários aplicativos de celular relacionados a atividades físicas e alimentação saudável, como também podem utilizar-se de computadores com acesso à internet para pesquisas sobre os mais variados esportes e atividades físicas que fazem parte dos conteúdos destinados a esta disciplina no ensino fundamental.

Mas para que tudo isso aconteça e realmente as aulas tornem-se mais interessantes e motivadoras para os alunos, os educadores devem buscar mais conhecimentos sobre as tecnologias digitais e as suas reais potencialidades para a melhoria do processo ensino aprendizagem. Desta forma, daríamos início aos rompimentos dos paradigmas da educação atual, da qual ainda possui um perfil conservador e com metodologias de ensino ultrapassadas e que não condiz com a realidade vivenciada na sociedade contemporânea. Em suma, as possibilidades da utilização das TD na Educação Física Escolar são inúmeras, o que está faltando é mais estrutura nas escolas e formação docente adequada, para que os professores possam realmente modificar as suas metodologias de ensino em consonância com as exigências da educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**. 3. ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 2001. v. 1. 263 p.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 2. ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 1998.

BANNEL, Ralph Ings. **Educação no Século XXI: Cognição, Tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis: Vozes: Ed. PUC, 2016.

CASTRO, E.; CHAVARRIA, F. **A importância das TIC no processo de desenvolvimento curricular**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Tec. Educativa)–Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Educação Física**, n. 5, dez. 2002. Disponível em <http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2002/N05_DEZEMBRO/02_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR.PDF>. Acesso em: 18 ago. 2017.

DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FOLQUE, Maris da Assunção. Educação Infantil, Tecnologia e Cultura. **Revista Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre: Grupo A, ano 9, n. 28, p. 8-11, jul./set. 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

MATTAR, João. **Games em Educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC: SEF, 1998.

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31, 2006.

PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século XXI e como ensinar essa nova geração**. Disponível em: <http://info.geekie.com.br/wp-content/uploads/2015/06/EBOOK_geekie_aluno21_final.pdf?submissionGuid=85100021-9063-4710-ba7c-7bf222bad0a9>. Acesso em: 10 out. 2017.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SAMPAIO, Marisa Narciso. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola: como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

THE CHALLENGE: Transform Education for the 21st Century. Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2012. Disponível em: <<http://www.atc21s.org/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp: NIED, 1999.

WEBER, Maíra Amélia Leite; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Recursos tecnológicos na prática pedagógica: O desafio projeto TV multimídia**, 2010. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/1d5655_a1db2a6575d04f96872d292c56bc3bb6.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. Tecnologias Digitais e Avaliação: algumas conexões. In **Motrivivência: Educação Física e Tecnologias Digitais**, ano 22, n. 34, p. 61-71, jun. 2010.

A IMPORTÂNCIA DO ACADÊMICO NA ESCOLA DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE

Mayara Goulart Brasil
Universidade Federal de Pelotas
mayaragbrasil@hotmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Pôster

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relatar a prática da parceria que ocorre entre os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas com uma escola pública da sua comunidade. Essa parceria ocorre desde o ingresso do aluno no curso e se estende até o encerramento de sua formação. No decorrer desse processo, o estudante passa a ter contato direto com a instituição de ensino básico e pode experimentar as vivências do cotidiano escolar, possibilitando ao acadêmico que relacione a prática estudada com a teoria vivida.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação docente. Parceria. Escola.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho será problematizada e ressaltada a importância da parceria dos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) desde o primeiro semestre de sua formação.

Com a parceria, além do acadêmico residir nas imediações, passa a atuar também na comunidade escolar e pode relacionar todos seus estudos com as experiências que presencia na escola. Com essa prática, o aluno se aproxima do cotidiano escolar e passa a ter vivências concretas sobre a docência.

Dessa forma, serão feitas reflexões sobre trechos de diários dos alunos do CLPD que darão base para a discussão sobre a importância da parceria e de como essa prática contribui para a formação de professores.

DESENVOLVIMENTO

O CLPD iniciou suas atividades na UFPEL no ano de 2008, vinculado ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por se tratar de um curso a distância, os alunos utilizam a plataforma de ensino Moodle que possui ferramentas como: fóruns de discussão, tarefas, chat e o diário em que os alunos podem compartilhar individualmente suas experiências no decorrer do processo de formação.

Nas disciplinas de “Cultura, Escola e Sociedade: estudos básicos” que se estendem por toda graduação, é o espaço destinado para que o acadêmico organize e mapeie os achados de sua pesquisa sobre o entorno da instituição parceira. É possível problematizar sobre sua experiência na escola, fazendo com que analise as atividades e faça a relação com os ensinamentos das disciplinas do curso. Podendo dessa forma, relacionar toda sua bagagem teórica que se dá através da construção de seu conhecimento e a prática pedagógica nas relações pessoais que ocorrem dentro e fora do portão da escola.

Para refletir sobre a importância da parceria do aluno de graduação com a escola, é necessário que sejam analisados relatos dos estudantes. Em seu diário de campo, foi registrado:

A escola desenvolve alguns projetos que são bastante interessantes e que contribuem para a formação dos alunos, como por exemplo, o intercâmbio que é realizado anualmente em parceria com outra escola da cidade, com uma escola chilena, este é um momento onde muitas coisas podem ser exploradas como as relações interpessoais e sociais [...] (aluno A) (informação verbal).

Ao estar presente no ambiente escolar, o acadêmico aprende além das obrigações escolares com o conteúdo programático a importância das relações do cotidiano que proporcionam a expansão sociocultural dos alunos. É essencial que o graduando reconheça a importância das ações pedagógicas por trás de cada atividade na escola, como quando a instituição possibilita a inserção dos pais nas atividades que ocorrem no ambiente escolar. “Minha escola parceira trabalha em ampliar este limite de abrir espaços tanto físicos como espaços de interação e participação dos alunos e suas famílias com a escola em todos os projetos e programas desenvolvidos dentro da escolar” (aluno B). Nessas ações, fica clara a importância da família na escola, pois faz com que se sintam pertencentes àquele local.

Paulo Freire diz que “O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo.” (FREIRE, 1997, p. 124). Portanto, o acadêmico está tendo contato direto com o seu objeto de estudo, podendo relacionar todos conteúdos aprendidos com as vivências que encontra na escola.

CONCLUSÃO

Ao refletir sobre a prática pedagógica do CLPD é possível notar a relevância da parceria do graduando com a escola da sua comunidade. Por vivenciar o entorno da escola, o acadêmico consegue entender a conduta e as carências da instituição, pois analisa e aprende com o cotidiano escolar, tendo em sua formação a relação direta da teoria com a prática.

Durante a permanência na escola, que se dá em todo período de formação, o acadêmico atua diretamente com a pesquisa, o que contribui efetivamente para sua formação profissional. Aprende a investigar e ouvir, busca fontes e conhecimento que irão somar com sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. Ensino e Pesquisa: Qual a relação? In: BECKER, F.; Marques, T. B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FREIRE, P.; SHOR, I. O que é “Método Dialógico” de ensino”? O que é uma “Pedagogia Situada” e Empowerment. In: SHOR, I. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel**. Pelotas: UFPel, 2012.

ZORZI, A.; KIELING, F. S.; RODRIGUEZ, L. L. Parceria com escolas públicas locais. Uma estratégia pedagógica para aproximar os objetos da pedagogia dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel/RS. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4., 2015, Maceió. **Anais...** Maceió, 2015.

FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE: UM DIÁLOGO EM FREIRE¹

Luciana Rita BellincantaSalvi

Universidade Federal da Fronteira Sul
luciana.salvi@gmail.com

Solange Maria Alves

Universidade Federal da Fronteira Sul
solangesol13@gmail.com

Financiamento: UNIEDU

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Pôster

Resumo

Esse trabalho busca discutir a formação permanente docente dialogando com a perspectiva freireana a respeito do tema. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica. A reflexão inicial depreendida infere resultados de que para a concepção freireana, a formação é um processo permanente, que ocorre ao longo da vida no exercício da prática social, resultando em novas problematizações acerca de como a prática social é concebida e realizada por educadores enquanto elemento de reflexão e de mudança no âmbito da prática pedagógica.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano e educação. Formação permanente docente. Concepção freireana.

INTRODUÇÃO

O tema abordado por esse trabalho tem suscitado bastante preocupação no cenário educacional, pois a proposta de instituição de formação continuada docente, transcende a oferta das propostas formativas disponibilizados no mercado.

Freire apontou contribuições quanto a formação permanente docente resignificando o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma posição filosófica, alicerçada na convicção de que o humano é um constante vir a ser, de que ele não é, mas está sendo no mundo com outros seres humanos imersos em relações sociais, tecendo-as e sendo tecidos por elas, sinaliza para a formação permanente como categoria fundante a partir da qual pode-se pensar, propor, também a formação docente.

¹ Trabalho filiado ao Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Este trabalho busca contribuir para o avanço e a qualificação de processos formativos de professores, à superação de práticas tradicionais de formação continuada que lamentavelmente tem se restringido ao âmbito dos pacotes fragmentados que atendem a lógica de mercado instalada também na educação.

DESENVOLVIMENTO

A leitura pela obra freireana, possibilita encontros do leitor com o tema da formação continuada docente em abordagens diretas promovidas na sua experiência pessoal como educador, em discussões com outros educadores, mas emergem dos princípios de uma concepção de educação que dialoga constantemente com os educadores sobre as implicações dos quefazeres de sua prática educativa na promoção do ser humano.

Freire assinala que não há neutralidade na educação, ela é um ato político, portanto não basta afirmar-se como educador progressista se compreende o espaço escolar como lugar neutro, onde não há luta de classes e os alunos são objetos do conhecimento (FREIRE, 1993). A educação é palco dialético de construção política e educativa na qual ocorre a formação dos sujeitos, formação essa que não deveria ser confundida com o treinamento para o desempenho de habilidades e destrezas que resultarão em atitudes frente ao mundo. Freire enfatiza que educandos e educadores são sujeitos culturais, históricos, em constante processo de aprendizagem, portanto inacabados e conscientes do seu inacabamento (FREIRE, 2006).

Nessa condição de inacabamento se dá o processo formativo humano, a qual Freire, alerta para a necessidade da realização de uma reflexão crítica constante sobre a prática educativa, individualmente e coletivamente pois é uma “[...] exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2006, p. 22). Essa reflexão é crucial à formação permanente, pois é “[...] pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...]” (FREIRE, 2006, p. 39). Sob este prisma, os resultados e as suas análises apontam que Freire destacou a historicidade dos sujeitos e a consciência de seu inacabamento, implicando diretamente na necessidade de formação permanente ao longo da vida e do exercício docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta de formação permanente promovida junto aos educadores, não promove a reflexão dialética que demanda reflexão-ação-reflexão sobre a sua prática educativa, pois os pacotes formativos oferecidos, não são suficientes e tampouco contribuem para promoverem o processo de desenvolvimento formativo dos educadores. A abordagem freireana, ao contrário, preconiza o estudo, a problematização, a análise crítica e o diálogo constante da indissociabilidade entre a teoria/prática educativa, sinalizando para uma formação permanente que toma a prática social como referência, possibilitando assim um redimensionamento do trabalho docente, bem como o protagonismo do seu trabalho formativo ao qual se desenvolve no exercício de sua profissão.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE: HORIZONTES DE PESQUISA

Cláudia Elisa Grasel

Universidade do Oeste de Santa Catarina/Universidade Comunitária da Região de Chapecó
claudia.grasel@unoesc.edu.br

Daniela Dal-Cin

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
danieladc@unochapeco.edu.br

Ricardo Rezer

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
rrezer@unochapeco.edu.br

Financiamento: Unoesc/FUNDESTE

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Pôster

Resumo

O objetivo foi pesquisar a produção de teses de doutorado publicadas no Brasil, entre 2006-2016, sobre "pedagogia universitária na área da saúde". A busca se deu, por meio de cruzamento de palavras-chaves, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Selecionamos 15 teses, das quais emergiram três categorias: a) currículo; b) formação docente e c) trajetórias, identidade e subjetividade. O tema tem ganhado espaço no debate acadêmico, porém, necessita maior quantidade e profundidade pedagógica nas investigações.

Palavras-chave: Pedagogia universitária. Ensino Superior. Área da Saúde.

INTRODUÇÃO

O objetivo foi pesquisar a produção de teses de doutorado publicadas no Brasil, entre 2006-2016, sobre "pedagogia universitária na área da saúde". A busca se deu no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos para o processo de busca, as palavras-chave: ("pedagogia universitária" or "magistério ensino superior" or "aprendizagem docente" or "conhecimento profissional docente" or "formação pedagógica") and ("área da saúde" or "saúde" or "campo da saúde") and ("educação superior" or "ensino superior"). Das 94 teses encontradas, 79 foram excluídas após análise dos títulos e resumos (35 não aderiram ao tema e 44 tratavam do tema num contexto ampliado). Assim, 15 foram selecionadas para análise temática.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA ÁREA SAÚDE: ALVO DE PESQUISAS

A pedagogia universitária tem sido alvo de vários pesquisadores, como Tardif (2002); Cunha (2016); Pimenta e Almeida (2011) e Therrien, Dias e Leitinho (2016), os quais têm, entre suas preocupações, uma formação docente que articule os saberes específicos e do campo pedagógico, contribuindo para a superação do ensino de saberes fragmentados e focados na transmissão de conteúdos. Nessa esteira, Carvalho e Ceccim (2006); Cavalcante et al. (2011) e Moreira e Dias (2015) têm problematizado a necessidade de avançar na profissionalização e sensibilização da docência universitária na área da saúde.

Das 15 teses em análise, a concentração da produção foi nas universidades públicas (n=14). Quanto à área do doutorado: Educação (n=7); Enfermagem (n=5); Medicina (n=2) e Odontologia (n=1). Emergiram as seguintes categorias temáticas: a- currículo (n=4); b- formação docente (n=5); c- trajetórias, identidade e subjetividade (n=6).

Diante de uma aproximação inicial das abordagens, destacamos nas produções: a) a formação profissional na área da saúde e a constituição dos currículos, sua relação com o mercado e as políticas educacionais; b) a formação docente, com foco em objetivos e espaços formativos; c) a trajetória e identidade docente, com foco nas tensões relativas a “ausência de formação pedagógica na formação inicial” e no conflito entre saberes experienciais e pedagógicos (TARDIF, 2002).

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Reconhecendo as limitações do estudo, que se encontra em fase inacabada, concluímos que a pedagogia universitária na área da saúde tem ganhado espaço no debate acadêmico. Porém, para conquistar tempos e espaços formativos qualificados, carece de maior quantidade e profundidade pedagógica em suas produções, considerando a conjugação dos saberes docentes constituídos na e pela práxis do seu ofício.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Y. M. de; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G. W. de S. et al. (Org.). **Tratado de saúde coletiva**. Rio de Janeiro: Hucitec: Fiocruz, 2006.
- CAVALCANTE, L. I. P. et al. Docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 162-182, 2011.
- CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.
- MOREIRA, C. O. F.; DIAS, M. S. de A. Diretrizes curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. **ABCS health sci**, v. 40, n. 3, set./dez. 2015.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THERRIEN, J.; DIAS, A. M. I.; LEITINHO, M. C. Docência Universitária. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 21-32, set./dez. 2016.

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NUM SUBPROJETO DO PIBID: UM ESTUDO EM ANDAMENTO

Maria Daiana Dela Justina Starke
Universidade Regional de Blumenau
mdayadj@gmail.com

Cyntia Bailer
Universidade Regional de Blumenau
cbailer@furb.br

Financiamento: PIBIC/FURB

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Pôster

Resumo

Este trabalho se refere a uma pesquisa de iniciação científica em andamento, iniciada em agosto/2017, que objetiva investigar práticas de letramentos de acadêmicos do curso de Letras Português/Inglês participantes do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) em uma universidade catarinense. Três professores em formação foram acompanhados em atuação e suas produções textuais foram coletadas. Até o momento, o estudo tem demonstrado a influência positiva das práticas de letramentos promovidas pelo Pibid para a formação de professores de língua inglesa. As produções escritas demonstram o quanto a prática é influenciada pela teoria, o quanto a reflexão individual e em grupo contribuem para a formação de suas identidades como docentes.

Palavras-chave: Práticas de letramentos acadêmicos. Formação docente. Pibid.

PALAVRAS INICIAIS

Compreende-se que falar inglês é uma prática altamente valorizada pela sociedade brasileira. Entretanto, percebe-se, nos discursos, a crença de que inglês não se aprende nas escolas públicas. Barcelos (2007) explica que crenças podem ser individuais, sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais, e que além de serem resultado de experiências, podem ser ressignificadas. Devido à complexidade da atuação e formação docente, a reflexão sobre práticas de letramentos, crenças, identidade, conhecimentos e processos de ensinar e aprender se faz necessária para compreender, empoderar os envolvidos e transformar a realidade. No contexto de formação de professores, o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) se consolidou como oportunidade de formação inicial na parceria universidade-escola de educação básica.

O presente trabalho refere-se à pesquisa de iniciação científica em andamento iniciada em agosto/2017, que tem por objetivo investigar práticas de letramentos de acadêmicos do curso de Letras participantes do Pibid. Mais especificamente, pretende-se identificar que representações os alunos-professores em formação têm sobre a leitura e a escrita na universidade e para a docência; identificar nas produções acadêmico-científicas o que se propõe de práticas didático-pedagógicas em escolas; e caracterizar os movimentos reflexivos, a identidade dos docentes em construção, o papel das crenças, das práticas e do relacionar-se nas atividades desenvolvidas em grupo e nos momentos de reflexão individual na formação desses professores. Para responder aos objetivos, a perspectiva sociocultural dos letramentos acadêmicos oferece respaldo teórico a este estudo que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa.

MÉTODO E RESULTADOS PRELIMINARES

Desde o primeiro contato em campo, vem-se desempenhando observações das reuniões do grupo e das aulas ministradas por três professores em formação numa escola municipal de Blumenau. Com o término do Pibid, 17 aulas foram observadas e anotações em diário de campo efetuadas. Também, foi realizada a coleta de produções textuais (planos de aula, diários reflexivos e resumos) produzidas pelos participantes. Desde então vem se explorando os dados e organizando questionários e entrevistas para complementar as análises.

Considerando sua importância para formação docente, vê-se os letramentos acadêmicos como práticas comunicativas e sociais de leitura e escrita ao buscar compreender os significados que os sujeitos atribuem (STREET, 2014). Com o estudo, pôde-se perceber o Pibid como responsável pela ressignificação da crença sobre o aprendizado de inglês. Os três professores em formação observados possuíam uma rotina semanal que era acompanhada pelos professores supervisores, desde o planejamento até o momento da aula. Os pibidianos faziam anotações em seu diário reflexivo a respeito da aula, além de fichamentos de leituras teóricas. As produções escritas demonstram o quanto a prática é influenciada pela teoria, o quanto a reflexão individual e em grupo contribuem para a formação de suas identidades como docentes.

PALAVRAS FINAIS

Este trabalho, até o momento, tem demonstrado a influência positiva das práticas de letramentos promovidas pelo Pibid para a formação de professores de língua inglesa no contexto observado. A estrutura de organização, as oportunidades de ressignificação de crenças, de reflexão sobre teoria e prática docente e de prática supervisionada são pontos fortes do Pibid.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR: REFLETINDO SOBRE A VISÃO DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento¹

Universidade Federal de São Carlos
angelicapaulasantos@gmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Pôster

Resumo

Um novo paradigma referente à construção social da infância tem ganhado força nos meios acadêmicos que formam professores. A criança deixa de ser um adulto miniatura, e começa a ser respeitada como produtora de cultura. Atualmente a escola é o espaço em que as crianças mais tem contato umas com as outras, devido às complicações da modernidade. Pensando nestas prerrogativas, esse estudo pretende investigar como professores da educação infantil, principalmente na pré-escola, tem valorizado as relações entre as crianças e o brincar dentro de suas salas de aula. Também pretende, através do estudo (auto) biográfico destes professores, estabelecer um diálogo entre a infância vivida hoje pelos seus alunos e a sua própria infância, a fim de valorizar a cultura infantil e auxiliar na formação continuada de professores de educação infantil.

Palavras-chave: Brincar. Cultura infantil. Sociologia da infância. Formação de professores. Narrativas.

INTRODUÇÃO

Muitos estudos têm demonstrado nos últimos tempos a importância do livre brincar na infância para o desenvolvimento da criança. Habilidades desenvolvidas com o ato de brincar nesta etapa da educação poderão ser prejudicados se não tiverem tempo e espaço para se desenvolver entre os pares. Para Kishimoto (2010), a importância do brincar tem relação com a cultura da infância, colocando-o como ferramenta de expressão, aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar das infâncias se modificarem com o tempo, as brincadeiras sempre farão parte da vida do ser humano, e através destas se manifestam a cultura infantil ou cultura lúdica. Entendemos como cultura os significados que damos às nossas produções, ou seja, as brincadeiras são meios de propagação da cultura infantil.

¹ Mestranda no Programa de Mestrado em Educação da UFSCar Campus Sorocaba. SP. Orientadora: Maria Walburga dos Santos.

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta, origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes. (BROUGÈRE, 1998, p. 110).

Os espaços de brincar de antes, já não são os mesmos de agora, nos anos 40, por exemplo a cultura infantil era propagada nas ruas, como podemos confirmar nas “Trocinhas do Bom Retiro” de Florestan Fernandes. Hoje, dificilmente as crianças frequentam a rua e acabam tendo contato com outras crianças principalmente na escola, e segundo Kishimoto (2010) precisam desta interação para que se propague e perpetue a chamada cultura infantil ou cultura lúdica.

A formação inicial de professores de educação infantil nos cursos de pedagogia é ineficiente para a docência com crianças pequenas. Segundo Abramowicz “Precisamos formar profissionais que tenham capacidade teórica e metodológica para ouvir as crianças e fazer com que essas falas possam ecoar na sociedade”. A formação continuada de professores da educação infantil pode auxiliar nesse processo de escuta.

Quando falamos formação continuada, nos remetemos a (auto)formação feita no exercício do cotidiano escolar, que se toma consciência na aplicação prática desses conhecimentos, usando a prática como eixo formativo.

Um instrumento que poderá contribuir para esse objetivo e até mesmo para uma mudança de atitudes, de respeito para com as crianças, é o método (auto) biográfico.

Através das narrativas desses educadores, e das visões de suas infâncias e de suas formações, auxiliar no reconhecimento da importância do brincar.

Teremos como objetivo principal, compreender os tempos e espaços dedicados ao brincar e à cultura infantil na Educação Infantil e se a formação do professor contempla a valorização dos mesmos. E objetivos específicos, levantar dados sobre a cultura infantil no tempo passado, comparando-a com a presente; descrever através de observação as atitudes de professores de pré-escola quanto ao tempo e espaço dedicados a esta prática; verificar se existe a valorização da cultura infantil e do brincar pelos professores.

METODOLOGIA

Para dar início à essa pesquisa qualitativa, está sendo realizada uma revisão bibliográfica sobre os temas: culturas infantis, o brincar, sociologia da infância no Brasil e no mundo, políticas públicas que regem a educação infantil e formação de professores, que deram origem a esse trabalho, possibilitando assim um maior estreitamento com o campo de pesquisa e compreensão do que outros autores já escreveram sobre os assuntos para nos levar além das hipóteses iniciais.

Dentro da pesquisa qualitativa, será utilizado como método a pesquisa participante, pois pesquisadores e pesquisados serão ativos na produção do conhecimento. Professores da pré-escola, de uma determinada rede de ensino serão entrevistados, para entendermos como lidam com os tempos e espaços dedicados ao brincar de seus alunos. Após suas entrevistas, as mesmas serão transcritas e analisadas, para se verificar quais são as relações com suas narrativas de formação, coletadas anteriormente.

Segundo Pereira, “ O espaço da criança que brinca é o aqui, o tempo é o agora, e sua ação é o seu eu que se manifesta através do corpo, afirmando a vontade e liberdade de ser” (2013, p.53). Pensando desta maneira, basearemos o estudo em autores que defendam a importância do brincar e seus benefícios para o desenvolvimento integral dos alunos, bem como teóricos ligados à Sociologia da infância e à valorização da cultura infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Sociologia estuda a criança como produtora de conhecimento**. Jornal Cruzeiro do Sul. Sorocaba. 05 maio 2017. Disponível em: <<https://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/784718/sociologia-estuda-a-crianca-como-produtora-de-conhecimento>>. Acesso em: 05 ago. 2017.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade de Educação USP**, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In: Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.
- PEREIRA, M. A. P. **Casa Redonda: uma experiência em educação**. São Paulo: Ed. Livre, 2013.



EIXO 3:
**CURRÍCULO E PROCESSOS DE ENSINO
E DE APRENDIZAGEM**

AS PESQUISAS ACERCA DO CURRÍCULO NO PPGE DA UFSC: APROXIMAÇÕES E DEMANDAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Andressa Grazielle Brandt

Doutoranda do PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina
Professora do IFC Campus Camboriú
andressabrandt@hotmail.com

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem:
Comunicação oral

Resumo

O presente texto objetiva apresentar um recorte de uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” que analisa as pesquisas realizadas no campo do currículo, da linha Ensino e Formação de Educadores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Optamos pela abordagem quantitativa para proceder o mapeamento das teses e dissertação e adotamos a técnica de análise de conteúdo. A produção acadêmica pesquisada contemplou o ano inicial de produção do PPGE da UFSC, em nível de doutorado, foi contemplado o recorte temporal de 2002 até o ano de 2016, e no nível de mestrado, o recorte temporal de 1988 até 2016. Dos trabalhos pesquisados verificou-se que os estudos sobre o campo do currículo na linha EFE tiveram destaque a partir de 2013.

Palavras-chave: Currículo. Ensino e Formação de Educadores. Estado do Conhecimento. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, objetiva-se apresentar um recorte de uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” que analisa/compara as investigações de mestrado e doutorado, especificamente pesquisas realizadas no campo do currículo, da linha Ensino e Formação de Educadores (EFE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE,) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As pesquisas do estado do conhecimento e estado da arte se diferenciam segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39-40):

[...] para realizar um “estado da arte” [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e tese, são necessários estudos sobre as produções e congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos na área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Como nesta pesquisa, analisaram-se somente as pesquisas realizadas em cursos *Stricto Sensu*, entende-se que se tomou apenas um setor de produção dessas pesquisas e, portanto, reafirma-se que se trata de um estudo do conhecimento.

Atualmente a linha de pesquisa "Ensino e Formação de Educadores" acolhe e desenvolve investigações especialmente os relacionados a temas como: processos educativos escolares e não escolares, infâncias, juventudes e vida adulta, desigualdade social, violências e educação, relações étnico-raciais e de gênero, teorias e políticas de currículo, literatura infantil e juvenil, estética e linguagens e formação docente.

Com o objetivo de conhecer o que vem sendo produzido sobre a categoria currículo na linha EFE por esses professores e seus orientandos realizamos um levantamento no site do PPGE-UFSC, selecionando no banco de teses e dissertações do programa as pesquisas sobre a temática elegida.

As pesquisas do tipo estado do conhecimento ou estado da arte é um método que se realiza mediante revisão documental e bibliográfica acerca da produção escrita de determinado tema ou assunto em uma área desconhecida específica. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 38): "[...] o objetivo ao utilizar esse método é fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção."

As pesquisas do estado do conhecimento e estado da arte se diferenciam segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39-40) pois "os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada "Estado da Arte", recebem essa denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento", já "[...] O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de 'estado do conhecimento'." (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Como neste artigo, analisamos somente as pesquisas produzidas nas teses e dissertações do PPGE da UFSC, entende-se que se tomou apenas um banco de dados científicos de produção dessa área e, portanto, reafirma-se que trata-se de um "estado do conhecimento" sobre o campo do currículo.

O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DO CURRÍCULO O PPGE DA UFSC

A produção acadêmica pesquisada contemplou o ano inicial de produção de cada programa de pós-graduação em educação - PPGE. No PPGE da UFSC, em nível de doutorado, foi contemplado o recorte temporal de 2002 até o ano de 2016, e no nível de mestrado, o recorte temporal de 1988 até 2016. Apresentamos a seguir, nos quadros 1, 2, 3 e 4 o resultado desse levantamento:

Quadro 1 – Pesquisas sobre currículo na linha EFE no ano de 2008

Ano: 2008				
TÍTULO com link de acesso ao trabalho	AUTOR (A)	Orientador	Tipo de trabalho (tese ou dissertação)	Fazer uma síntese do resumo e indicar o tema/objeto, problema e objetivo.
A REFORMA EDUCATIVA E O CURRÍCULO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE – 1990/2005 https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92066	Cecilia Monteiro Fernandes Gamboa	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Dissertação	O trabalho considerou a problemática da implantação de políticas curriculares para o Ensino Secundário em Cabo Verde, país Africano, no recorte temporal de 1990 até 2005. Apresentou como objetivo de analisar nos documentos curriculares, as finalidades atribuídas a esse nível de ensino, após a implementação da Reforma Educativa dos anos 1990-2005 e as consequências das políticas curriculares para o ensino secundário e a inserção desses estudantes na educação profissionalizante e como manteve-se atrelada à perspectiva de continuidade dos estudos, em uma sociedade que ainda não dispõe de quadro de oferta deste nível para os jovens cabo-verdianos
Total: 01				

Fonte: os autores.

No ano de 2008, uma pesquisa foi selecionada sobre a temática políticas curriculares para a Educação Básica no banco de teses e dissertação do PPGE-UFSC.

Quadro 2 – Pesquisas sobre currículo na linha EFE no ano de 2013

Ano: 2013				
TÍTULO com link de acesso ao trabalho	AUTOR (A)	Orientador	Tipo de trabalho (tese ou dissertação)	Fazer uma síntese do resumo e indicar o tema/objeto, problema e objetivo.
CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PRESENTE NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123162	Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira	Juares da Silva Thiesen	Dissertação	Teve por objetivo compreender a concepção de integração curricular que fundamenta a proposta de formação dos cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. O trabalho considerou a atual problemática da articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional com ênfase na questão da integração curricular nos projetos pedagógicos dos cursos em Agropecuária na forma integrada.
PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFSC: DA TRADIÇÃO TÉCNICA AO DISCURSO EMANCIPATÓRIO https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122676	Maria Leda Costa Silveira	Juares da Silva Thiesen	Dissertação	A pesquisa teve como objeto de estudo a concepção curricular presente no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. O objetivo identificar a perspectiva de formação que orienta o referido curso, considerando-se como referência para análise as abordagens: técnico-instrumental e político-emancipatória.
Total: 02				

Fonte: os autores.

No ano de 2013, 2(dois) trabalhos foram identificados sobre a categoria currículo no banco de teses e dissertação do PPGE-UFSC, destes, 1(um) sobre ensino integrado e 1(um) sobre a temática diretrizes curriculares para a formação de professores.

Quadro 3 – Pesquisas sobre currículo na linha EFE no ano de 2014

Ano: 2014				
TÍTULO com link de acesso ao trabalho	AUTOR (A)	Orientador	Tipo de trabalho (tese ou dissertação)	Fazer uma síntese do resumo e indicar o tema/objeto, problema e objetivo.
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: elementos de constituição da profissionalidade docente https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130988	Anna Christina de Brito Antunes	Juares da Silva Thiesen	Dissertação	A pesquisa apresentou como objeto de estudo os aspectos de constituição da profissionalidade docente na formação inicial de professores de Sociologia. Buscou apreender aspectos de constituição da profissionalidade docente presentes nas diretrizes e nos currículos dos cursos de Sociologia.
A IDENTIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TERRITÓRIOS DE RECONHECIMENTO E LEGITIMIDADE NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129490	Paulo Fernando Mesquita Junior	Juares da Silva Thiesen	Dissertação	Teve como objeto de estudo o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da Educação Física e sua legitimidade no âmbito do Instituto Federal Catarinense. O objetivo foi compreender o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da disciplina e sua legitimidade no âmbito da referida instituição.
EDUCAÇÃO INTEGRAL: OLHARES EM TORNO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAXIAS-MA http://tede.ufsc.br/teses/PEED1080-D.pdf	Nadja Regina Sousa Magalhães	Ana Maria Borges de Sousa Co-orientadora: Dr ^a Patrícia de Moraes Lima	Dissertação	A pesquisa teve como foco a Educação Integral, uma política pública integrante do Programa Mais Educação, na qual delineou-se o problema: como a Educação Integral contribui para tecer uma prática pedagógica emancipatória, numa escola municipal de Caxias-MA?
Total: 03				

Fonte: os autores.

No ano de 2014, 3(três) trabalhos foram identificados sobre a categoria currículo no banco de teses e dissertação do PPGE-UFSC, destes, 1(um) sobre educação integral e 2(dois) sobre diretrizes curriculares para a formação de professores.

Quadro 4 – Pesquisas sobre currículo na linha EFE no ano de 2015

Ano: 2015				
TÍTULO	AUTOR (A)	Orientador	Tipo de trabalho (tese ou dissertação)	Fazer uma síntese do resumo e indicar o tema/objeto, problema e objetivo.
DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CURRÍCULO COMO MOVIMENTO INDUTOR https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158914	Paula Cortinhas de Carvalho Becker	Juares da Silva Thiesen	Dissertação	A pesquisa delimitou como objeto o Programa Mais Educação. O objetivo foi analisar os aspectos pedagógicos que sinalizam a indução à educação integral no âmbito da organização curricular das escolas que oferecem o Programa Mais Educação, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Quais aspectos pedagógicos identificados na (re)organização curricular das unidades educativas que desenvolvem o Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sinalizam indução à educação integral?
MOVIMENTOS DE MUDANÇA CURRICULAR NAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REDES E ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105650/EDILENE%20EVA%20DE%20LIMA%20(4).pdf?sequence=1	Edilene Eva De Lima	Juares da Silva Thiesen	Dissertação	A pesquisa objetivou-se analisar aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina, considerando-se especialmente iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado Escola Pública Integrada
Total: 02				

Fonte: os autores.

No ano de 2015, 2 (dois) trabalhos foram identificados sobre a temática da educação integral no banco de teses e dissertação do PPGE-UFSC.

A APROXIMAÇÃO DO CAMPO DAS PESQUISAS ACERCA DO CURRÍCULO

Esta seção deve apresentar as considerações conclusivas de acordo com o objetivo do trabalho e o estágio da pesquisa ou estudo.

No banco de teses e dissertações do PPGE da UFSC, encontraram-se oito pesquisas; oito dissertações e nenhuma tese, das dissertações sobre currículo selecionadas para a análise, seis foram orientadas pelo professor Juares Thiesen, uma pela professora Ana Maria Borges de Sousa e uma pela professora Vânia Beatriz Monteiro da Silva.

Quadro 5 – Total de pesquisas por natureza (tese ou dissertação)

	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Total de pesquisas	8	-	8

Fonte: os autores.

Percebe-se conforme o quadro 05 que a produção no campo do currículo na linha EFE concentra nesse recorte temporal as dissertações, apontando uma carência de pesquisas sobre currículo em nível de doutoramento. Cabe destacar, que sobre educação integral selecionamos três pesquisas, sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores três dissertações, sobre currículo integrado uma pesquisa e também uma sobre a política curricular para a Educação Básica.

Em relação ao aprofundamento do estudo, as dissertações selecionadas foram subdivididas em quatro temáticas: a primeira sobre educação integral, a segunda sobre diretrizes curriculares para a formação de professores, a terceira sobre o currículo integrado e a quarta sobre política curricular para a Educação Básica. Para Lopez (2002, p.11) não basta arquivar ou criar bancos de dados e documentos, é preciso categorizá-los, caso contrário corremos o risco de apenas fazer a simples descrição.

Assim, seguindo as etapas dos procedimentos metodológicos como orientação básica presente no estudo de Romanowski e Ens (2006, p. 42-43) realizou-se a leitura dos resumos das pesquisas levantadas e fez-se a construção de quadros sínteses com objetos, objetivos, relações entre o pesquisador e a área, resultados e análise desses dados.

Quadro 6 – Produções sobre currículo da linha EFE por temporalidade e natureza das pesquisas

Ano	Dissertações	Teses	Total
2000			
2001			
2002			
2003			
2004			
2005			
2006			
2007			
2008	1		1
2009			
2010			
2011			
2012			
2013	2		2
2014	3		3
2015	2		2
2016	-		

Fonte: os autores.

Conforme o quadro 06, lucidamos que das 8(oito) pesquisas selecionadas, uma foi desenvolvida no ano de 2008, duas em 2013, três em 2014 e duas em 2015, demonstrando uma produção significativa em nível de mestrado,

mais especificamente no período de 2013 à 2015 e a inexistência de teses sobre a temática na linha EFE, o que acarreta um olhar aguçado para futuras pesquisas sobre currículo em nível de doutoramento.

Por isso, na sequência apresentamos a análise das produções acadêmicas desenvolvidas na linha EFE, do PPGE da UFSC, sobre a temática currículo, as quais foram subdivididas em quatro temáticas. Dentre as produções do banco de teses de dissertações do PPGE, selecionamos portanto sobre o campo do currículo, 8(oito) dissertações e nenhuma tese, as quais serão analisadas a seguir:

A PRESENÇA DA CATEGORIA CURRÍCULO NAS PESQUISAS NO PPGE DA UFSC

Consideramos oportuno realizar uma breve apresentação de cada uma das pesquisas selecionadas para análise, permitindo uma visão resumida dos quatro temas abordados sobre a categoria currículo.

A TEMÁTICA REFERENTE AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O primeiro trabalho selecionado foi a dissertação de Gamboa (2008) que apresenta a temática das políticas curriculares para a Educação Básica, mais especificamente para o ensino secundário de Cabo Verde, país africano. A mesma apresentou como problemática produção intensa de relatórios, documentos de diagnóstico e discursos governamentais, nas últimas décadas, revela que a educação passou a ser central para as formulações nacionais e internacionais. Isto relaciona-se às muitas reformas educativas realizadas, cujas declarações afirmam o pressuposto da melhoria da qualidade do ensino e sua universalização e democratização. Esta pesquisa objetivou analisar nos documentos curriculares, as finalidades atribuídas a esse nível de ensino, após a implementação da Reforma Educativa dos anos 1990 até 2005.

No estudo teórico buscou-se compreender a políticas curriculares implementadas nesse país. Assim, para desenvolver as questões da pesquisa e atingir os objetivos preconizados sobre a história do ensino em Cabo Verde, foi utilizado os autores como Lopes Filho (1983), Furtado (1997), Fernandes (2002), Afonso (2002), Cardoso (2003), Carvalho (1998 e 2007) e autores que debruçaram sobre o estudo teórico-político sobre currículo, como Sacristán (1998 e 2000), Silva (1990), Pacheco (2003 e 2005), Rocha (2006). Igualmente, com destaque subsidiaram esta pesquisa sobre o tema da reforma educativa Shiroma, Evangelista e Morais (2002).

A PESQUISA ACERCA DO CURRÍCULO INTEGRADO

A dissertação de Oliveira (2013) trabalhou a temática do currículo integrado de um curso técnico de agropecuária no contexto dos Institutos Federais de Educação (IFs), a qual teve por objetivo compreender a concepção de integração curricular que fundamenta a proposta de formação dos cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense.

O trabalho considerou a atual problemática da articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional com ênfase na questão da integração curricular nos projetos pedagógicos dos cursos em Agropecuária na forma integrada. Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida contemplando-se uma abordagem teórica que fundamentou os principais conceitos/princípios referentes ao problema e ao objeto investigado, além de um estudo empírico que envolveu a instituição e um grupo de profissionais que atuam no referido curso. Visando a identificar a concepção de integração curricular presente no projeto de

Ensino Médio Integrado do IFC, realizou-se um conjunto de entrevistas, a aplicação de um questionário, além da análise de documentos oficiais, incluídas as diretrizes curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional e elementos contidos nos projetos pedagógicos do curso nos diferentes Campi.

O estudo foi desenvolvido mediante levantamento quantitativo, questionários e entrevistas, tendo como principais autores Frigotto (2007;2011), Kuenzer (2007) Lopes (2005), Moreira, (2009), Sacristán (2000), Saviani(2000;2010).

OS TRABALHOS ACERCA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A pesquisa de Magalhães (2014) tem como foco a Educação Integral, especificamente o estudo do *Programa Mais Educação*, na qual delineou-se o problema: como a Educação Integral contribui para tecer uma prática pedagógica emancipatória, numa escola municipal de Caxias-MA? A discussão teórica, foi fundamentada em autores como: Giroux (1986), Contreras (2002), Freire (1996), Nóvoa (1992), entre outros. Para ilustrar o contexto da Educação Integral e do Programa Mais Educação foram utilizados autores complementares, entre os quais: Teixeira (1967), Peter McLaren (2000), Clifford Geertz (2008), Darcy Ribeiro (1979), Arroyo (2012), Sousa (2010), Moreira (2002), Moll (2012) e Cavaliere (2007).

Na pesquisa Becker (2015) pesquisou sobre a educação integral, delineou como objeto o *Programa Mais Educação*, a mesma teve como objetivo foi analisar os aspectos pedagógicos que sinalizam a indução à educação integral no âmbito da organização curricular das escolas que oferecem o Programa Mais Educação, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Quais aspectos pedagógicos identificados na (re)organização curricular das unidades educativas que desenvolvem o Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sinalizam indução à educação integral? O pressuposto foi o de que um estudo denso sobre a concepção teórico-metodológica que orienta a organização curricular das escolas da rede e a identificação dos aspectos da materialidade dessa experiência no âmbito do Programa revelaria seus elementos indutores à educação integral. Em relação aos procedimentos metodológicos, no trabalho empírico fizemos uso de um questionário que foi o instrumento aplicado aos coordenadores do Mais Educação e/ou diretores das escolas. Também foi feita uma observação sistemática do trabalho pedagógico na Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva.

No estudo teórico buscou-se compreender o movimento da educação integral como agenda contemporânea e o Mais Educação como programa indutor, fundamentado em autores como Frigotto (2007;2011), Kuenzer (2007) Lopes (2005), Mocedo, (2012), Moll (2012), Moreira (2013), Sacristán (2000), Saviani(2008) e Young (2007).

Na mesma perspectiva Lima (2015) objetivou-se analisar aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina, considerando-se especialmente iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado Escola Pública Integrada. A pesquisa ancorou-se, metodologicamente em abordagens qualitativas com intervenção de corte etnográfico. No enfoque teórico assumiu-se como referência trabalhos de perspectiva crítica os quais alicerçaram os principais conceitos referentes às categorias conceituais e de análise empírica que compuseram o objeto investigado. O estudo empírico resultou na análise das diretrizes referentes a educação em tempo integral elaboradas por quatro municípios catarinenses e na observação direta com entrevistas realizadas em uma instituição de ensino estadual que desenvolve educação integral desde 2003. Utiliza como autores Candau (2002), Carvalho (2006), Cavaliere (2015), Coelho (2014), Gadotti (2008), Giroux (1988), Lopes(2011), Maéus (2014), Pacheco (2000), Sacristán (2000), Saviani(2008).

Com relação as análises das pesquisas sobre a temática da educação integral, podemos perceber que as mesmas trazem contribuições fundantes em relação as discussões relacionadas às condições de implantação e implementação dos programas de educação integral nas escolas da Educação Básica em diferentes estados brasileiros, destaca também há um desafio em relação ao planejamento e realização de um currículo realmente integrado dos cursos técnicos de Agropecuária ofertado no contexto da Educação Profissional Tecnológica de um Instituto Federal de Educação (IFs) e que está longe de sair do papel a realização do que está posto no planejado do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) desses cursos em diferentes Campi do Estado de SC.

Além disso, percebe-se que no cenário atual das política pública educacional em relação a educação oferecida em tempo integral, muitos avanços precisam ser implementados em relação as reais condições de recursos físicos, humanos e pedagógicos proporcionados pelo Estado para a real efetivação dessas políticas de currículo.

Em relação ao desafio da realização de uma proposta pedagógica curricular integrada que dê conta de integrar o conteúdo específico do conteúdo técnico com o conteúdo do ensino médio o capital humano dos professores e a formação pedagógica desses profissionais pode ser o caminho para a efetivação desse currículo integrado que já está planejado no PPC dos cursos Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense (IFC).

Com relação aos referenciais teóricos das dissertações foi levantada a contribuição dos principais autores que fundamentam as pesquisas sobre o campo do currículo. Desse modo, nas pesquisas analisadas a cima, os seguintes autores foram destacados em relação a categoria currículo: Giroux (1986), Lopes (2005), Moreira, (2009), Mocedo, (2012), Pacheco (2000), Peter McLaren (2000), Sacristán (2000) e Young (2007); sobre formação de professores: Contreras (2002), Freire (1996), Nóvoa (1992), Candau (2002), Carvalho 2006), Cavalieri (2015), Coelho (2014), Gadotti (2008), Saviani (2000;2010).

Para ilustrar o contexto da Educação Integral e do Programa Mais Educação foram utilizados Teixeira (1967), Clifford Geertz (2008), Darcy Ribeiro (1979), Arroyo (2012), Sousa (2010), Moreira (2002), Moll (2012) e Cavaliere (2007).

Em seguida, com o objetivo de apresentar as pesquisas sobre a categoria "diretrizes curriculares para a formação de professores" trago as análises de 3(três) dissertações, dentre elas uma defendida em 2013 e duas em 2014, todas orientadas pelo professor Juarez da Silva Thiesen.

OS TRABALHOS ACERCA DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A pesquisa de Silveira (2013) analisa o objeto de estudo a concepção curricular presente no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. O objetivo identificar a perspectiva de formação que orienta o referido curso, considerando-se como referência para análise as abordagens: técnico-instrumental e político-emancipatória. Do ponto de vista metodológico, o trabalho tem por base a concepção histórico-dialética, com uso de procedimentos que incluem estudo histórico do fenômeno, análise documental e das diretrizes curriculares do curso. Utiliza como autores Antunes (2008), Appe (2002), Bernstein (1996) Bobbitt (2004), Cattani (2011), Freire(1980), Frigotto (2005), Giroux (1997), Kuenzer (2002), Pacheco (2000), Sacristán (2000), Saviani(2008) para o estudo do currículo do curso de licenciatura em Química do Instituto Federa de Santa Catarina (IFSC) e para a reflexão do tipo de formação de professores que está sendo realizada nesse contexto educacional.

A dissertação de Antunes (2014) traz uma reflexão crítica sobre a disciplina de Sociologia, objetivando apreender aspectos de constituição da profissionalidade docente presentes nas diretrizes e nos currículos dos cursos de Sociologia, visando analisar o objeto: aspectos de constituição da profissionalidade docente na formação inicial

de professores de Sociologia. Para isso, foi analisado os documentos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Sociais e aos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). No que se refere à formação de professores de Sociologia, podemos considerar a implementação das DCN's e a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas séries do Ensino Médio como fatores fundamentais que impactam nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Utilizou para fundamentar teoricamente o estudo dois autores: Dermeval Saviani e Jose Domingues Contreras. A articulação das contribuições de Saviani (2009), ajudou a pensar na formação de professores, com as de Contreras (2002) reiterando a conceituação da discussão.

Na sua dissertação Mesquita Junior (2014) tem como objeto de estudo o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da Educação Física e sua legitimidade no âmbito do Instituto Federal Catarinense. Buscando compreender o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da disciplina e sua legitimidade no âmbito da referida instituição. A investigação também buscou caracterizar, pelo movimento curricular, o processo histórico de constituição da Educação Física no Brasil e particularmente no IFC. O trabalho tem como base teórica o pensamento de Bracht (1989, 1995, 1997), Farias e Nascimento (2012), Lovisollo (1996), Cunha (2008) e Sacristán (2000), além de outros.

Nas análises das três pesquisas elucidadas nessa categoria, constatou-se que Silveira (2013), Antunes (2014) e Mesquita Júnior (2014) trazem no seu objeto de pesquisa a centralidade da constituição da profissionalidade docente na formação inicial de professores das áreas pesquisadas, respectivamente professores de Química, Sociologia e Educação Física, tal eixo é permeabilizado pela análise de documentos como as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Formação de Professores, graduação em Licenciatura, PPCs dos IFs e das Universidades selecionadas para as pesquisas.

Destacamos que das 3 (três) pesquisas dessa categoria, 2 (duas) interessam-se por pesquisar a formação inicial de professores nos IFs, ou seja, no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs), instituições essas, que desde 1909 ofereciam aos seus estudantes a formação técnica e desde 2008 passaram também a ofertar cursos de formação inicial de professores, em especial os cursos de Licenciatura. Neste sentido, percebe-se um interesse por pesquisar a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, em especial no contexto dos IFs.

Destacamos que nas pesquisas a cima, foram realizadas análises nos documentos do IFSC, do IFC, da UFSC, da UFRGS e da UFPR, ou seja, no contexto dos IFs e das Universidades. E os seguintes autores foram destacados em relação a Educação Profissional Tecnológica: Frigotto (2007;2011) e Kuenzer (2007); em relação a formação de professores: Contreras (2002), Cunha (2008) e Saviani (2009), reiterando a conceituação da discussão sobre o currículo: (1996), Moreira (2011) Pacheco (2007) e Sacristán (2000). E sobre a formação em Educação Física: Bracht (1989, 1995, 1997), Farias e Nascimento (2012), Lovisollo (1996).

Neste sentido, nesse texto, realizamos nesse texto um mapeamento sobre o que sem vendo pesquisado em relação a categoria currículo na linha EFE da UFSC, para que através de uma compreensão teórica mais aprofundada possamos elucidar que concepção de currículo que está expressa nas pesquisas selecionadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Defendem, os Curriculistas que o currículo é um conhecimento poderoso, o qual é produzido no chão da escola, por intelectuais orgânicos que possuem uma profissionalidade que merece ser valorizada com oportunidade

de construção de saberes fomentados no processo coletivo de ensino e aprendizagem, valorizando a amplitude cultural e a diversidade do contexto educacional.

Nesse sentido, verifica-se que os estudos sobre o campo do currículo na linha ensino e formação de professores centra-se seu foco de estudo nas políticas curriculares para a formação de professores e sobre o currículo em tempo integral, pois das oito dissertações selecionadas.

Percebeu-se que no contexto das pesquisas analisadas, é notório que os pesquisadores possuem clareza de quanto é fundante as discussões e o aprofundamento teórico com campo do currículo, mais especificamente sobre as políticas curriculares, apontam limitações com relação às condições objetivas de realização de uma política de educação integral oferecidas pelo Estado, em relação a construção de propostas curriculares embasadas em um currículo integrado, reconhecendo a preocupação com as políticas e diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores e as práticas desses profissionais no campo de atuação.

Desse modo, após a análise das pesquisas e elucidarmos as questões teóricas que fundamentam nossa abordagem teórica, questionamos: qual ou quais as concepções de currículo estão presentes nas pesquisas sobre essa categoria na linha EFE do PPF da UFSC? E, quais temáticas em relação a esse campo de pesquisa ainda carecem de um olhar mais atento para que as pesquisas nessa área possam continuar trazendo contribuições para o campo das políticas curriculares e educacionais?

Assim, destacamos o valor das pesquisas elucidadas nessa análise, que buscou através da metodologia do “estado do conhecimento” fazer um mapeamento do que vem sendo produzindo sobre o campo do currículo na linha EFE e de certa forma apontar lacunas que podem servir para pesquisas futuras em relação a temática elucidada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Anna Christina de Brito. **A formação inicial de professores de sociologia**: elementos de constituição da profissionalidade docente. 2014. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130988>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral**: O currículo como movimento indutor. 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158914>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

LIMA, Edilene Eva de. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**. 2015. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105650/EDILENE%20EVA%20DE%20LIMA%20\(4\).pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105650/EDILENE%20EVA%20DE%20LIMA%20(4).pdf?sequence=1)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. **Educação integral**: Olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias-MA. 2014. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PEED1080-D.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MESQUITA JUNIOR, Paulo Fernando. **A identidade pedagógica e curricular da educação física**: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense. 2014. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129669>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense**. 2013. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123162>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>>. Acesso em: 07 out. 2016.

SILVEIRA, Maria Leda Costa. **Perspectivas de formação no curso de licenciatura em química do IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório**. 2013. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122676>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

COMPLEMENTARIDADE E OPORTUNIDADE: PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Indiamaris Pereira
IFSC / UNIVALI
indiamaris@gmail.com

Caroline Fonseca Zandoná Krieger
UNIVALI
carolfzk@gmail.com

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação Oral

Resumo

O presente ensaio investigou as contribuições que as Tecnologias da Informação e Comunicação — TIC — podem outorgar à prática pedagógica de docentes envolvidos com a educação bilíngue de surdos na educação básica; o *corpus* de análise foram cinco ferramentas seletas devido à facilidade de acesso e gratuidade. Destacou-se que a educação dedicada aos sujeitos surdos situa-se numa realidade conflitiva, na qual o professor tem de empregar práticas subversivas ao paradigma tradicional para contemplar as especificidades de tais estudantes; neste contexto as TIC favorecem a concepção de momentos educacionais orientados pela atenção à cultura surda, pois, propiciam a infusão de elementos visuais às aulas, para atender modalidade visual espacial da língua de sinais tais elementos são indispensáveis.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação. Educação de Surdos. Visibilidade. Libras. Didática.

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E SURDEZ

A evolução tecnológica da civilização ao longo dos anos ocorreu primordialmente devido ao descontentamento humano com as situações de desconforto que lhe sobrevinham. Em busca de resolução para os problemas que se apresentavam, como imediatos e mediatos, o pensamento, a linguagem e, o comportamento humano se tornaram mais complexos. (BURKE; ORNSTEIN, 1998). Com isso não só mundo se transforma pela tecnologia, mas também as formas de perceber o universo que nos cerca é remodelada.

As opiniões sobre uso das Tecnologias da Informação e Comunicação¹ — TIC — na área da educação são controversas. Uma breve análise empírica poderia evidenciar o abismo existente entre as argumentações contra

¹ O termo TIC será entendido, no presente estudo, como os procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar (RAMOS, 2008)

e a favor da inclusão das TIC nos diversos espaços formativos. No entanto, independente dos posicionamentos ideológicos, o fato é que a inserção das TIC nos diversos contextos sociais aumentou de forma significativa e se tornou indispensável em inúmeros ambientes, dentre eles o educacional.

Para os estudantes surdos essa inserção representou um salto qualitativo no processo educacional, porquanto possibilitou a participação em atividades outrora inacessíveis; a viabilidade de inclusão de conteúdo multimídia em diversas plataformas sociais e educacionais possibilitou o compartilhamento de informações em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao facilitar o acesso à conteúdos diversos e a comunicação, as TIC, também oportunizam a incorporação desses sujeitos nas relações sociais e políticas (MENESES; LINHARES; GUEDES, 2011).

Para que as TIC possam ser utilizadas como ferramentas acertadas, no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, é essencial que o professor repense toda sua prática e tenha sempre em mente a função social da escola tal como seu papel como mediador do conhecimento. É essencial que o docente compreenda as TIC como um objeto social, para que possa explorá-las de maneira crítica e inovadora.

Pesquisas apontam o uso instrumental das TIC por instituições de ensino, (SANTOS, 2008; GONÇALVES, 2014), em tais procedimentos apesar da substituição das ferramentas, perpetuam-se as práticas tradicionalistas. Em parte, tal uso instrumentalizado ocorre devido à desconsideração da temática na formação docente, o que se percebe é:

[...] que grande parte dos cursos de formação de professores não contemplam a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação em seus currículos, seja na educação do ensino médio, no normal médio, seja em faculdades de pedagogia ou nas diversas licenciaturas. Poucas são as escolas de formação de professores que contemplam o computador como ferramenta pedagógica e mesmo assim estas obtêm pouco ou nenhum ganho efetivo de aprendizado junto aos seus alunos. (MOURA; SANTOS, 2012, p. 5).

Há vinte anos Samoff (1998) denunciava que ao redor do mundo todo o poder público não espera que os professores fossem criadores autores ou inventores de sua prática, tal situação parece se manter na atualidade. De acordo com Castro (2016), a forma como tais profissionais se relacionam as TIC — levando-as (ou não) para suas salas de aula — é resultado de um debate, que instaurou o consenso acerca da necessidade do uso pedagógico de TIC sem incluir o professor nas discussões.

Corroboramos com Zeichner (2002), quando cita que anunciar ou exigir mudanças no ensino não muda o que acontece nas salas de aula. Almejamos, então, acionar um diálogo horizontal -de professor para professor- marcado pela articulação entre teoria e prática acerca de ferramentas, que podem servir para incrementar o ato pedagógico cotidiano. Portanto, neste trabalho ensaístico investigamos quais são as contribuições que as TIC- podem outorgar à prática pedagógica de docentes envolvidos com a educação bilíngue de surdos na educação básica.

Não temos a intenção instrumentalizar tecnicamente outros colegas docentes, mas, sim, trocar experiências para que as concepções advindas de professores sejam integradas aos debates sobre o uso pedagógico das TIC. Para isso, visitamos vários ambientes virtuais e discutimos sobre ferramentas, cujo potencial de uso na educação de surdos foi verificado pelas pesquisadoras.

Nas pesquisas em educação é comum que os fenômenos observáveis não sejam diretamente quantificáveis, como é o caso da potencialidade pedagógica das ferramentas que analisamos, cujo contexto de interpretação é produzido pela construção analítica do pesquisador (GAMBOA, 2012). Partindo de tal assertiva justificamos que as ferramentas que apresentamos neste estudo foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: a) licenças com opções de uso gratuito, b) portabilidade, c) possibilidade de inserção multimídia, d) interface intuitiva, e) intersecção com a Libras.

Buscamos atingir nossos objetivos analíticos através de fundamentação bibliográfica, cujo arcabouço teórico baseia-se em Skliar (2013) e Strobel (2015), Botelho (2016) e Quadros (2017). Não tratamos, neste estudo, de recursos tecnológicos como os aparelhos de amplificação sonora individual ou softwares de reabilitação da fala, por considerarmos que essas tecnologias assistivas não condizem com a proposta antropológica em que nos baseamos. Optamos, também, por não discutir os ambientes virtuais de aprendizagem — AVA — visto que, embora consideremo-los importante instrumento pedagógico, cremos ser imprescindível espaço privativo para desenvolver uma discussão coerente acerca desse tema.

Para melhor desenvolvimento e apresentação deste ensaio, o mesmo está organizado a partir de três pontos principais: iniciaremos apresentando a estrutura conceitual que sustenta as escolhas epistemológicas para esse estudo, em seção seguinte exporemos a análise das TIC selecionadas, para tanto, exibiremos os links permanentes e QRCodes, gerados pelas pesquisadoras e discutiremos as possibilidades pedagógicas de aplicação dessas ferramentas. Em sessão final apresentaremos uma síntese dos elementos apresentados intercalados com as opiniões dos autores.

ESTRUTURA CONCEITUAL

Antes de iniciarmos qualquer discussão acerca da educação de surdos urge explicitar em qual a concepção de surdez estamos nos pautando. Reconhecemos a importância das legislações, no entanto, a significação que preferimos não se limita a quantificação de decibéis, ao contrário, se expande a marcadores identitários construídos coletivamente por pessoas que partilham de experiências visuais que as constitui. Ou seja, não negamos a materialidade da surdez que marca o corpo do surdo, mas escolhemos desfocar de tal fato a interpretação das particularidades de tal pessoa (LOPES, 2007).

As TIC têm profundas e constantes ligações com a educação das pessoas surdas, tanto em seu histórico quanto no desenvolvimento de ambas as áreas; seja na figura de Alexander Graham Bell, cuja gênese da motivação dos experimentos que deram origem ao telefone esteve no desejo de reabilitar a audição de sua mãe (GOLDFELD, 2005) ou na eugenia proposta por tal inventor (KEHL, 1923; BELL, 1883).

O uso das línguas de sinais tem sido amplamente defendido como base para toda formação das pessoas surdas, no entanto, os dados históricos nos mostram o quão desafiador foi a impressão dessa premissa; tal pressuposto é o alicerce da proposta educacional que se reconheceu como bilinguismo e está previsto em lei (BRASIL, 2002, 2005, 2017).

O Brasil é um país multilíngue, embora não reconhecido como tal (QUADROS, 2017). Por educação bilíngue para surdos sustentamos a ideia de uma realidade educacional socialmente construída pela movimentação teórica, que deslocou as concepções acerca surdez de campos do saber coloniais - psicologia, medicina, fonoaudiologia, Educação Especial- para espaços de resistência, nos quais a diferença cultural é destacada (LOPES, 2007; KARNOPP, 2015).

Nessa perspectiva a Libras é concebida como língua materna, a qual tais sujeitos devem estar expostos o mais cedo possível para garantir o desenvolvimento de habilidades e competências metalinguísticas (BOTELHO, 2016). Portanto, educação bilíngue para surdos transcende a questão linguística, já que, abrange questões socioculturais, políticas e identitária (QUADROS, 2014).

Com a emergência dessas novas concepções a respeito da surdez e da educação as demandas requisitadas às TIC se alteram; nesse contexto, das novas tecnologias são requeridas propostas que complementam a prática pedagógica desenvolvida com os estudantes surdos. Todavia, nenhuma ferramenta, seja ela informatizada ou analógica, é autossuficiente na transformação de conhecimento em sabedoria.

Dessa forma, o presente trabalho não nega, ao contrário, centraliza papel do professor na ação educativa. Reiteramos que as ferramentas que apresentaremos desse ponto em diante serão exploradas no sentido de ampliar possibilidades didáticas, às quais os professores possam lançar mão para contemplar a visualidade necessária ao atendimento de crianças e jovens surdos na educação básica.

A visualidade, a que nos referimos anteriormente, é elemento imprescindível nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, uma vez que estes estudantes têm em seus olhos as portas para adentrar e explorar o mundo. Sempre é importante lembrar que tais estudantes não têm acesso às informações pautadas na transmissão unicamente auditiva, portanto, os referenciais visuais não são opcionais, são requisitos mínimos.

O docente para atuar com esses estudantes, deve, idealmente, ser fluente em Libras, dado que “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema.” (RANGEL; STUMPF, 2004, p. 85). Assim o ambiente escolar propício para o desenvolvimento desses alunos é a escola bilíngue para surdos, orientada pela pedagogia surda que parte de um olhar direcionado para diferença cultural, é essa a escola pela qual o povo surdo luta (STROBEL, 2015).

A escola bilíngue para surdos, fixada na pedagogia surda, é o espaço que defendemos ser o ideal para o desenvolvimento de tais estudantes. Sabemos que essa não é uma realidade atendida em todos os recortes geográficos de nosso país, o que leva algumas instituições a aderirem compulsoriamente serviços de tradução e interpretação, nessas escolas “todo o processo de ensino e aprendizagem passa pelo intérprete educacional.” (MARTINS, 2006, p. 161).





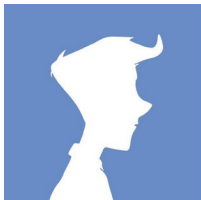





Para sociedade aceitar e compreender a cultura surda ainda é uma imensa dificuldade. Infelizmente em turmas onde alunos e professores surdos não compartilham a língua de sinais os resultados da inclusão acabam acarretando sérios problemas para o desenvolvimento dos estudantes surdos, visto que, também não compartilham cultura (STROBEL, 2015).

Embora apoiemos o ambiente educacional bilíngue para crianças surdas, não pretendemos virar as costas para aqueles estudantes, que, pelos mais variados motivos, não tem acesso a esse espaço privilegiado de instrução formal. Encaramos então, a realidade que temos no momento e entendemos que o uso de artefatos tecnológicos pode servir de apoio ao professor engajado em oferecer educação de qualidade a todos os estudantes postos sobre sua responsabilidade, entre eles, o estudante surdo.

COMPLEMENTARIDADE: TIC COMO FERRAMENTAS DE APOIO DIDÁTICO

Iniciaremos esta seção indicando as ferramentas que serão exploradas no estudo; para isso serão inseridos códigos de resposta rápida (QR code) que podem ser facilmente escaneados usando a câmera da maioria dos telefones celulares para acessar os referidos endereços virtuais. Optamos por tal metodologia acreditando que as possibilidades de aplicação das TIC podem ser exploradas em todos os espaços de disseminação e troca de conhecimentos, inclusive nas comunicações acadêmicas. No quadro abaixo (Figura n.1) constam as ferramentas que o presente estudo abordará:

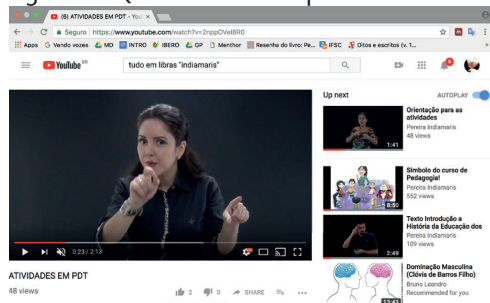
Figura 1 – Quadro elaborado pelos autores apresentando as ferramentas

1. YouTube	2. Prezi	3. ProDeaf	4. HandTalk	5. SuitVLibras
				
				
https://www.youtube.com	https://prezi.com	http://prodeaf.net/	https://www.handtalk.me	https://softwarepublico.gov.br/social/suite-vlibras

Fonte: os autores.

A primeira ferramenta (youtube) trata-se uma conhecida plataforma de compartilhamento de vídeos, imensamente apreciada por jovens surdos e ouvintes; ela está entre as favoritas da comunidade surda, pois, foi, e ainda é utilizada, na prática de ciberativismo em prol dos direitos dos surdos; compreendemos ciberativismo como sendo a utilização da Internet por movimentos politicamente motivados (VEGH, 2003, p. 71).

Figura 2 – Quadro elaborado pelos autores com lightshot da ferramenta



Fonte: os autores.

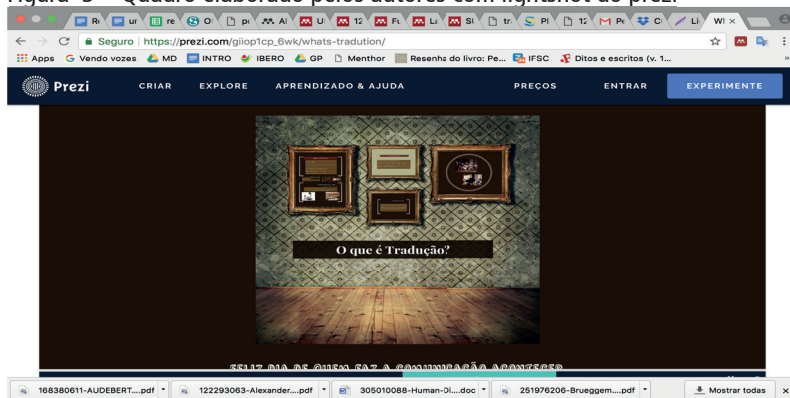
Com interface intuitiva, que explora inúmeros recursos semióticos, no youtube os surdos podem comunicar-se com seus pares — usuários de LIBRAS — em sua língua de conforto, difundir produções próprias e consumir

produções alheias; em relação ao seu uso no espaço escolar, tal ferramenta supera os entraves ainda existentes no registro escrito da LIBRAS, por que contempla a modalidade visual espacial das línguas de sinais.

Esse espaço permite a construção colaborativa de saberes respeitando a modalidade visual-espacial da língua dos surdos. Glossários, manifestação de pensamentos, discussões, interpretação de textos e transmissão de cultura — como piadas, poemas e, literatura surda — podem ser encontrados aos montes em buscas simples pelo site. Uma possibilidade vislumbrada para o professor, com o apoio do intérprete se necessário, é a produção ou seleção de materiais multimídia bilíngues, que podem ser disponibilizados aos estudantes de maneira ordenada em forma de playlists.

A segunda ferramenta, o Prezi, é um recurso para elaboração, compartilhamento e apresentações de conteúdos em uma plataforma que permite organização e gerenciamento de informações de forma não linear. Acreditamos que as possibilidades de uso dinâmico do Prezi faz com que tal ferramenta se sobressaia perante outros modeladores de apresentação, tal hipótese é confirmada por pesquisa recente, cujas indicativas são de que no Prezi “os efeitos observados não são tendenciosos, mas refletem um benefício verdadeiro e específico do Prezi sobre o PowerPoint.” (MOULTON; TÜRKAY; KODDLYN, 2017).

Figura 3 – Quadro elaborado pelos autores com lightshot do prezi



Fonte: os autores.

O Prezi permite o uso de imagens não estáticas e vídeos dinâmicos, que podem servir de esclarecimento aos conteúdos que o professor pretende explorar com maior clareza e compreensibilidade; essa ferramenta incrementa a aula bilíngue, em razão do uso de movimentos que pode servir de recurso didático, bem como, a forma de organização de informações em espaços dinâmicos e não lineares permite a exploração de maneira fluída, estimulando a atenção e curiosidade. Em resposta a pesquisa comparativa, entre Prezi e outra ferramenta linear de apresentação, as evidências demonstram que o Prezi consegue captar mais recursos mentais de seus interlocutores.

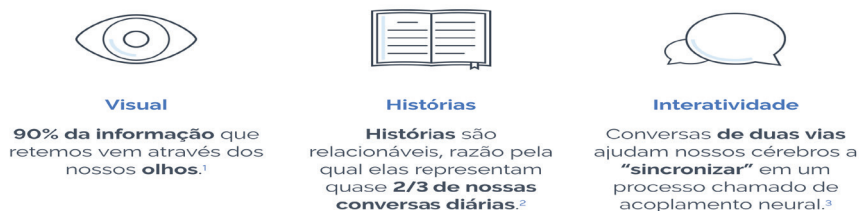
Figura 4 – Prezi



Fonte: <<https://prezi.com/the-science/>>.

Com objetivo de descobrir como as características de um meio de comunicação afetam as mensagens transmitidas tal pesquisa buscou descobrir se as apresentações orais são menos ou mais eficazes do que aquelas que dependem de software de apresentação e se o tipo de software de apresentação faz as apresentações serem mais eficazes ou não. Vejamos o que foi descoberto:

Figura 5 – Características de um meio de comunicação



Fonte: <<https://prezi.com/the-science/>>.

Os slidewares, nos quais os usuários criam apresentações como um conjunto de slides estáticos, tem menos eficácia quando comparados com as apresentações em uma única tela visual espacial. A este respeito, Prezi é muito parecido com um quadro negro e giz. Mas ao contrário de uma lousa física, a tela Prezi é infinita (MCCLLOUD, 2000; BEDERSON, 2011).

Após comparar a eficácia de três formatos comumente usados para comunicação, oral, PowerPoint e Prezi, algumas características foram destacadas. Dentre elas:

Figura 6 – PowerPoint e Prezi



Fonte: <<https://prezi.com/the-science/>>.

De acordo com autores e neurocientistas do MITA, as pessoas pensam que estão fazendo múltiplas tarefas, mas estão apenas alternando de uma tarefa para outra rapidamente. Os estudos demonstram que as metáforas e palavras descritivas ativam o nosso córtex sensorial, ou seja, envolvem nossos cérebros de forma mais completa e satisfatória. No entanto, isto é mais fácil de ser alcançado quando o foco não está em slides de leitura (LEVITIN, 2015; LACEY; STILLA; SATHIAN, 2012; GONZÁLEZ et al., 2006; HYERLE, 2009; KALLICK, 2009). Para os estudantes surdos, a leitura de slides associado é uma tarefa árdua, afinal, como ele olharia para o intérprete e para o slide ao mesmo tempo? (STROBEL, 2015).

Antes de explorar as próximas ferramentas, é relevante citar que tanto o youtube como o Prezi podem ser utilizados como ferramentas de produção e síntese de conhecimentos explorados pelos alunos. A elaboração de

materiais multimídia por parte dos estudantes é uma maneira de utilizar a tecnologia como objeto social incorporado a prática cotidiana.

As últimas ferramentas se tratam de três propostas de tradutores digitais, Libras / Português e Português/ Libras. O ProDeaf, originou-se na Universidade Federal de Pernambuco em 2010 e se apresenta como “um software de tradução de texto e voz na língua portuguesa para Libras - a língua brasileira de sinais, com o objetivo de realizar a comunicação entre surdos e ouvintes” (PRODEAF, 2018). Já a Hand Talk, fundada em 2012, alega realizar “a tradução digital e automática para a Língua Brasileira de Sinais, por meio de dois produtos principais” (HAND TALK, 2018), o aplicativo e o tradutor de sites; por sua vez, o SuitVLibras é um software público brasileiro² oriundo de uma parceria entre a Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Conforme consta nas informações dispostas no site o software “consiste em um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto, responsável por traduzir conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.” (VLBRAS, 2018).

Os aplicativos como o Hand Talk, Prodeaf, VLibras, UniLibras, Rybená tem funções semelhantes, portanto, optamos pelos três primeiros devido ao fato de possuírem versões gratuitas e interfaces mais intuitivas. As versões portáteis são muito úteis em sala de aula por permitirem que os estudantes de classe bilingue e/ou regular que não conhecem profundamente a Libras tenham acesso à uma infinidade de sinais, bem como, pode auxiliar os estudantes surdos na busca por palavras, na hora dos estudos da segunda língua, através dos sinais que conhecem.

Além de sua função principal, dicionário multimídia, em sala de aula, com as crianças e adolescente, o uso desses artefatos tecnológicos pode servir de apoio também à leitura, visto que muitas vezes para estudantes surdos os textos em Português podem representar um grande desafio. Para o professor esses apps podem se tornar aliados incríveis, à vista de que permitem a implementação de elementos de visualidade na elaboração dos materiais expostos durante a aula.

JUNTANDO TUDO E PENSANDO JUNTOS (À GUIA DE CONCLUSÃO)

As TIC promoveram profundas modificações na sociedade, no que tange aos espaços escolares tais ferramentas impulsionaram novas formas de pensar o processo educacional; A educação bilíngue de surdos precisa justamente disso novas formas de pensar o processo educacional- para atender com qualidade os estudantes surdos, justifica-se, portanto, em âmbito conceitual, o uso de tais recursos.

A forma como o uso das TIC impacta os alunos depende da relação que o professor tem com tais recursos, um artefato tecnológico pode, ou não, ser pedagógico de acordo com as escolhas metodológicas efetuadas pelo docente. Diante disso, as pesquisadoras concluíram que a análise do uso pedagógico de TIC precisa ser feita por professores, bem como o debate acerca de tais implementações precisa permear o universo docente de base, ou seja, os professores que realmente estão lecionando em escolas. Apenas o diálogo entre tais profissionais permitirá uma compreensão mais detalhada e precisa sobre o uso pedagógico das TIC.

As TIC estão presentes no nosso dia a dia e são recursos valiosos que podem ser utilizados para favorecer o ensino-aprendizagem de todos os estudantes; no que se refere aos alunos surdos, desde as disciplinas mais naturalmente

² Software Público Brasileiro é um tipo específico de software livre que atende às necessidades de modernização da administração pública de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e é compartilhado sem ônus no Portal do Software Público Brasileiro, resultando na economia de recursos públicos e constituindo um recurso benéfico para a administração pública e para a sociedade (BRASIL, 2018).

apoiadas na visualidade, como educação física e artes, até as mais complexas, como a física e/ou a língua portuguesa, podem servir-se de tais recursos tecnológicos para explorar seus conteúdos de maneira visual e dinâmica.

O Youtube foi percebido como plataforma conveniente por permitir a construção colaborativa de saberes respeitando a modalidade visual espacial da língua dos surdos e por já ser uma ferramenta apropriada pela comunidade surda. Achado importante foi de que a visualidade é uma das características que afetam a eficácia da transmissão das mensagens. Isso quer dizer que ao contemplar em sua didática a visualidade, demarcada como essencial para o estudante surdo, o professor está concomitantemente aumentando as possibilidades de aprendizagem de grande parte da turma.

Além disso, verificamos que os recursos tecnológicos podem incentivar o educador e os estudantes a engajarem-se em formas diversificadas de aprendizagem. A elaboração de materiais multimídia por parte dos estudantes é uma maneira de utilizar a tecnologia como objeto social incorporado a prática cotidiana, tal atividade pode ser elaborada de maneira compartilhada pelos estudantes. O uso dos aplicativos de tradução virtual facilita a comunicação entre sujeitos que não compartilham a língua de sinais e facilita a aprendizagem da Libras pelos estudantes e professores que desconhecem a língua e pode auxiliar os estudantes surdos a edificarem suas produções em português.

Importa salientar que a educação em Libras não é uma concessão que algumas escolas ou os professores fazem, é um direito do surdo (SKLIAR 2013, p. 27). C, o emprego de ferramentas que contemplem a modalidade da Libras é pré-requisito básico para a concepção da didática a ser desenvolvida com tais alunos.

REFERÊNCIAS

BELL, A. G. **Memoir upon the formation of a deaf variety of the human race**. New Haven: National Academy of Sciences, 1883.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n. 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, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Tecnologia. **Site acessível, responsável por traduzir conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para Libras**. Disponível em: <<https://softwarepublico.gov.br/social/suite-vlibras#Realizadores>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BURKE, J.; ORNSTEIN, R. **O presente do fazedor de machados: os dois gumes da história da cultura humana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CASTELEYN, J.; MOTTART, A.; VALCKE, M. The impact of graphic organisers on learning from presentations. **Tech-nol Pedagogy Educ.**, v. 22, i. 3, p. 283-301, 01 Oct. 2013.

CASTRO, A. L. **A formação de professores de matemática para o uso das tecnologias digitais e o currículo da era digital**. 2016.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. 92 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)—UNIMEP, Piracicaba, 2011.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 5., 1999, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/arquivos/A%20EDUCA%C7%C3%20QUE%20N%D3S%20SURDOS%20QUEREMOS.doc>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2005.

GONÇALVES, R. C. A. **Tecnologias em Ambiente Escolar: o impacto da integração das TIC na avaliação do IDEB de duas escolas de tempo integral de Campo grande - MS**. Campo Grande. MS, 181 p. Dissertação (Mestrado)—Universidade federal de Campo Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, out. 2014.

GONZÁLEZ, J. et al. Reading cinnamon activates olfactory brain regions. **NeuroImage**, v. 32, i. 2, p. 906-912, 2006.

HAND TALK. **Site Acessível em Língua de Sinais**. Disponível em: <<http://www.handtalk.me/sites>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

HYERLE, D. Thinking Maps: Visual Tools for Activating Habits of Mind. In: COSTA, A. L.; KALLICK, B. (Ed.). **Learning and Leading with Habits of Mind: Essential Characteristics for Success**. 2009. p. 153.

KARNOPP, L.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilingüismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 125-133.

KEHL, R. **A cura da fealdade: eugenia e medicina social**. São Paulo: Monteiro Lobato & Co. Editores, 1923.

KJELDSSEN, J. E. Strategies of visual argumentation in slideshow presentations: The role of the visuals in a gore presentation on climate change. **Argumentation**, v. 27, i. 4, p. 425-443, 16 Feb. 2013.

KYLE, J. O. Ambiente Bilíngue: Alguns comentários sobre o desenvolvimento do Bilingüismo Para os Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15 -26. v. 1.

LACEY, S.; STILLA, R.; SATHIAN, K. Metaphorically Feeling: Comprehending Textural Metaphors Activates Sensory Cortex. **Brain and Language**, 2012.

LEVITIN, D. J. **Why the modern world is bad for your brain**. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/science/2015/jan/18/modern-world-bad-for-brain-daniel-j-levitin-organized-mind-information-overload>>. 2015.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, V. L. Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e educação. **Revista Científica Intr@ciência**, v. 13, p. 1, 2017.

MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. **ETD**, v. 7, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=119&layout=abstract>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

MCCLOUD, S. **Reinventing comics**. New York: Paradox Pres, 2000.

MENESES, S. C. P. de; LINHARES, R. N.; GUEDES, J. T. **As Redes Sociais Promovendo a Comunicação da Pessoa Surda**.

MORAN, J. M. **O Desafios na Comunicação Pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOULTON, S. T.; TÜRKAY, S.; KOSSLYN, S. M. Does a presentation's medium affect its message? PowerPoint, Prezi, and oral presentations. **PLoS ONE**, v. 12, i. 7, p. e0178774, 2017. doi: 10.1371/journal.pone.0178774

MOURA, V. de F. S.; SANTOS, A. M. X. **A formação inicial de professores e a aquisição de habilidades no uso de novas tecnologias educacionais no ambiente escolar**: um estudo realizado na Escola Estadual Professora Jandira de Andrade Lima – CERU no município de Limoeiro/Pernambuco.

PRODEAF. **Site acessível em Libras**. Disponível em: <<http://www.prodeaf.net/ptbr/OQueE>>. Acesso em: 30 out. 2018.

QUADROS, R. M. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilingüismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

QUADROS, R. M. **Língua de herança**: Língua Brasileira de Sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

RAMOS, S. **Tecnologias da Informação e da Comunicação**: Conceitos Básicos. Outubro de 2008. Disponível em: <http://livre.fornece.info/media/download_gallery/recursos/conceitos_basicos/TICConceitos_Basicos_SR_Out_2008.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

RANGEL, G.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 86-97.

RYBENÁ. Conheça o Rybena. **Comunicação Acessível**. QUAZU – Instituto das Organizações do Grupo CTS. Disponível em: <<http://www.rybena.com.br/siterybena/conheca-o-rybena/pessoal>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

SAMOFF, J. Institutionalizing international influence: the context for educational reform in Africa. **Conference about international tendency**, Durban, Africa do Sul, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, E. T. dos. O jovem na tela, a tela na escola: contribuições e limites da monitoria de informática em uma escola pública. **Anais Eletrônicos**, Recife, n. 2 p. 1-16, 2008.

SKLIAR. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

VEGH, S. Classifying forms of online activism: the case of cyberprotests against the World Bank. In: MCCAUGHEY, M., AYERS, M.D. (Ed.). **Cyberactivism**: online activism in theory and practice. London: Routledge, 2003.

ZEICHNER, W.; PEREIRA, J. E. D. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS ÀS TECNOLOGIAS EM CURSOS DE LICENCIATURA NO OESTE DE SANTA CATARINA

William Xavier de Almeida¹

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
wxalmeida89@gmail.com

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

A presente pesquisa investiga a existência de componentes curriculares ligados às tecnologias em cursos de licenciatura presenciais ou semipresenciais, em Instituições de Ensino Superior (IES's) da região oeste de Santa Catarina. Através da pesquisa junto à plataforma e-MEC e do conteúdo público dos *sites* das IES's, tabularam-se alguns dados que servem de base para considerações sobre a aparição de conhecimentos tecnológicos na formação inicial dos professores, possíveis contribuições dos recursos digitais às futuras práticas pedagógicas destes e a importância destes conhecimentos em um cenário global revolucionado pelo surgimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC's).

Palavras-chave: Componente curricular. Ensino superior. Formação docente. TIC's na educação.

TECNOLOGIAS: SOCIEDADE, ESCOLA E UNIVERSIDADE

Seymour Papert, o já falecido pesquisador sul-africano entusiasta das tecnologias na educação, discorre em seu livro *A máquina das crianças* (2008) sobre o fascínio que as tecnologias exercem especialmente sobre as crianças e como os adultos podem e devem usar esse apelo das mídias para ativar nos jovens o desejo pelo saber, despertando sua autonomia intelectual. Ele também sugere que a maior contribuição das tecnologias para a aprendizagem são as mídias capazes de dar suporte a um amplo espectro de estilos intelectuais. Lévy (2010), na mesma linha de pensamento, aponta que as tecnologias amplificam e modificam características tipicamente humanas, como memória, imaginação, percepção e raciocínio. Assim, possuem potencial para promover novas formas de apropriação e difusão da informação, novos estilos de raciocínio e de pensamento.

¹ Bacharel em Sistemas de Informação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), campus de São Miguel do Oeste – SC. Discente do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPgE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Chapecó – SC.

A brasileira Vani Kenski é categórica ao afirmar que “educação e tecnologias são indissociáveis” (2010, p. 43). E vai além: sugere que as tecnologias informáticas estão entranhadas de tal modo nas práticas pedagógicas que não é possível ao educador escapar delas. Elas não são objeto, substância nem finalidade do processo educativo, mas estão presentes em variados momentos deste: da necessidade de digitar uma prova ou plano de ensino no computador, até o manuseio de uma impressora/copiadora, ou de aparelhos multimídias para exibição de vídeos e outros materiais audiovisuais em aula (KENSKI, 2010).

Nessa perspectiva de onipresença da tecnologia, não é de estranhar que ao investigar as diretrizes que regulamentam nossa educação, encontremos no repositório do próprio Ministério da Educação (MEC) vários documentos que já há décadas ressaltam a importância das tecnologias e incentivam o uso das mesmas na educação.

Na última seção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*, intitulada *Tecnologias da Informação e Comunicação*, o MEC dedica 23 páginas para tratar do tema, numa abordagem bastante pragmática. São feitas considerações acerca do uso das tecnologias da sala de aula, apresentados os conceitos de vários equipamentos (alguns já obsoletos ou nem mais utilizados) e também é elencado um rol bastante razoável de atividades práticas que, sugere-se, o educador desenvolva com os estudantes a partir do suporte e uso dos recursos digitais (BRASIL, 1998). Deste documento, destaco o seguinte:

Mesmo nos grandes centros urbanos, onde a tecnologia está amplamente disseminada no ambiente cultural, é comum que sofisticados aparelhos eletrônicos [...] assim como programas de computadores, sejam utilizados apenas em suas funções básicas, devido à falta de conhecimento por parte de quem os usa. Também é comum encontrar pessoas que, mesmo tendo acesso a modernos recursos tecnológicos, preferem não utilizá-los porque não desenvolveram habilidades e atitudes necessárias para ser um usuário desses meios. (BRASIL, 1998, p. 139).

Apesar do apontamento de Kenski de que a tecnologia se faz presente e necessária no processo pedagógico, percebe-se que ainda há muita resistência e uma decisão *consciente* de muitos educadores e educadoras em não utilizarem recursos tecnológicos, pelos mais variados motivos, dentre os quais a falta de domínio dos mesmos e o medo do conseqüente constrangimento perante os alunos podem ser determinantes. Após vinte anos, nesse ponto, o documento continua bastante atual.

Na mesma esteira, Almeida (2000) destaca que mesmo docentes experientes nas tecnologias ou treinados para utilizar apenas certos recursos computacionais são rapidamente ultrapassados pelos alunos nativos digitais. Eles acabam, então, questionando-se constantemente acerca de suas práticas, especialmente diante de equipamentos que não conseguem dominar em sua totalidade e que seus alunos possuem maior grau de intimidade.

Os PCNEM (*Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*) definem diretrizes mais teóricas, sucintas e um tanto quanto vagas. Não há seção específica para falar do tema “tecnologias”, embora este documento alce a informática ao *status* de saber transversal às demais ciências e linguagens, e também afirme que ela promove mudanças radicais em todas as áreas do conhecimento, ocupando lugar central nos processos de desenvolvimento (BRASIL, 2000). Mais adiante, o mesmo documento toca na questão da formação de professores:

Também é essencial investir na formação dos docentes, uma vez que as medidas sugeridas exigem mudanças na seleção, tratamento dos conteúdos e incorporação de instrumentos tecnológicos modernos, como a informática. [...] Mesmo considerando os obstáculos a superar, uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos **as tendências apontadas para o século XXI**. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como conseqüência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada. (BRASIL, 2000, p. 12, grifo do autor).

Bastos et al. (2008) acreditam que é importante refletir sobre a tecnologia digital e as mudanças que ela acarreta na trajetória pessoal e profissional de cada educador. Reafirmando os postulados dos MEC, as autoras entendem que a incorporação das novas TIC's na educação traz problemas e mudanças paradigmáticas ao campo, que afetam os professores. A solução dessas demandas parece depender não apenas do corpo docente, mas também, das potencialidades de cada escola e do trabalho pedagógico nela realizado, quais estratégias utilizam para propiciar a aprendizagem.

É preciso que o docente, em especial, por ser o mediador por excelência dos processos formativos escolarizados, compreenda a realidade contemporânea e tecnológica em que vive e utilize os novos recursos digitais disponíveis para promover novos cenários educativos, novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento. Para se desincumbir satisfatoriamente desta tarefa complexa e desafiadora, o educador precisa estar preparado, necessita de subsídios. Como preconiza o MEC, sua formação deve ser adequada ao novo contexto tecnológico em que estamos imersos. Para Zabalza (2004), a universidade é *locus* privilegiado na sociedade contemporânea, é cenário específico e especializado de formação de educadores.

Pensando nas questões de uma formação que englobe as tecnologias e a evidenciada proeminência do papel da universidade dentro de tal processo, é que o presente trabalho investiga a existência de componentes curriculares relacionados às tecnologias nas matrizes curriculares de programas de licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior (IES's) do oeste de Santa Catarina (SC).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

Após delimitação da região de alcance da pesquisa, o primeiro passo foi situá-la geograficamente, elencando todos os municípios que a compõem, através de consulta ao *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2018) e gerando uma lista dos mesmos. A mesorregião oeste do estado de SC é composta por 118 municípios, possuindo cerca de 1.200.000 habitantes, segundo dados do censo de 2010 do IBGE, em dados obtidos junto ao *site* do mesmo (IBGE, 2018).

A seguir, prosseguiu-se para a plataforma e-MEC. A e-MEC é uma ferramenta de cadastro do MEC para instituições e cursos de educação superior, configurando-se base de dados oficial de informações relativas a estes, no âmbito do sistema federal de ensino. Os dados cadastrados na plataforma devem estar em conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes. É importante frisar que a adesão de uma IES à e-MEC é **facultativa**, entretanto, caso opte pelo cadastro, todas as informações relacionadas a ela são declaratórias e de responsabilidade exclusiva da instituição (IBGE, 2018). Desse modo, a base e-MEC pode não ser completa ou exata, mas para os fins desta pesquisa, forneceu um bom ponto de partida.

As informações mais úteis da plataforma foram as relativas ao cadastro de IES's por município e a indicação dos *links* dos *websites* das instituições. Procedeu-se, primeiramente, a seleção do estado de SC no mapa interativo da plataforma, retornando todos os municípios do estado contendo alguma IES's ali cadastrada com oferta de cursos presenciais, semipresenciais ou à distância.

Foram consultados apenas os municípios que constavam da relação do IBGE como pertencentes à mesorregião oeste do estado. Se o município fazia parte da lista previamente obtida, clicava-se sobre o nome do mesmo, obtendo-se a relação de IES's cadastradas. Optou-se por visitar o *website* para conferência dos cursos disponíveis e tomar os *sites* IES's como referência, ao invés de continuar utilizando a e-MEC para este item, pois já nos primeiros resultados, foram detectados dados inconsistentes e obsoletos na plataforma quanto aos cursos, como por exemplo, licenciaturas cadastradas na base que já não eram mais ofertadas pelas IES's, segundo o *site*

das mesmas. Acessando os *sites* das IES's cadastradas, foi-se verificando as informações disponíveis dos cursos oferecidos. Quando um curso de licenciatura presencial ou semipresencial era identificado, procedia-se a análise da matriz curricular, tabulando os resultados que foram sendo encontrados. Licenciaturas na modalidade a distância não fizeram parte do escopo deste trabalho.

Aqui cabe uma explicação que refere-se à "semipresencialidade" encontrada em cursos de Educação Física e Pedagogia. A portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do MEC, define que para um curso superior ser considerado "semipresencial", deve ter, no máximo, 20% de suas atividades como tal, definindo o seguinte no §1º de seu Art. 1º:

§1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. (BRASIL, 2004, p. 1).

Entretanto, ousou, para os fins desta pesquisa, "ignorar" o disposto acima e considerar três modalidades específicas encontradas (duas de Pedagogia e uma de Educação Física) como semipresenciais. As duas instituições que ofertam as modalidades alegam promover três encontros presenciais semanais em seus cursos, e dada a análise das matrizes curriculares, que possuem extenso rol de disciplinas presenciais, julguei enquadrarem-se nos critérios da pesquisa. Entretanto, é importante ressaltar que as duas IES's **não utilizam de forma alguma o termo "semipresencial"** para se referirem às modalidades (as instituições utilizam outras nomenclaturas em suas páginas).

Com exceção de uma única faculdade, todas as IES's consultadas disponibilizam *online* as matrizes curriculares de suas licenciaturas. Contatos telefônicos ou via *e-mail* solicitando as matrizes das três licenciaturas constantes na página da referida faculdade resultaram infrutíferos até o fechamento deste artigo. Para todos os efeitos, os cursos são descritos nos resultados como não possuindo componente curricular ligado às tecnologias, dada a impossibilidade de averiguação.

Em um curso de licenciatura de Matemática de determinada universidade, a matriz curricular apresentada na página estava incompleta, apresentando apenas as disciplinas de seis semestres dos oito indicados na duração do curso, mas considerou-se o curso no estudo, pois já apresentava componente curricular ligado às tecnologias nos semestres exibidos. Considerou-se a omissão dos dois semestres finais de baixo impacto para os objetivos desse estudo. De todo modo, contatos telefônicos e eletrônicos visando obter os componentes dos semestres omissos foram feitos, mas não obtive retorno até a conclusão do trabalho.

Com exceção de uma única faculdade, todas as IES's que disponibilizam as matrizes curriculares em seus *sites* informam a carga horária do componente, dado valioso para algumas considerações da próxima seção do trabalho. Novamente, tentativas via *e-mail* e telefone foram feitas com a instituição em questão para tentar obter esses dados omissos, mas não foram recebidos até o fechamento do estudo. Nos dois casos em que isto ocorreu, ambos cursos de Pedagogia semipresencial, optei por aplicar cálculos de média simples para se obter uma provável carga horária para estas ocorrências (mais detalhes na próxima seção).

Em outro curso de Pedagogia, a descrição do *site* acrescentava "Ênfase em Educação do Campo" ao título do curso e não foi possível obter a matriz de componentes, pois segundo a página, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ainda estava em fase construção ao fechamento desta pesquisa. Havia poucas informações no *site* e não foram encontrados dados para contato. Para todos os efeitos, considerei o curso como sendo Pedagogia presencial, mas não possuindo componente curricular ligado às tecnologias, dada a impossibilidade de verificação.

Ainda, a oferta de um curso de licenciatura em Matemática foi descrita como "segunda licenciatura": possui apenas cinco semestres de duração e é voltada para alunos que já possuem licenciatura. Prioriza conteúdos

específicos da matemática e didática da matéria, eliminando disciplinas de tronco comum a outras licenciaturas, assumindo-se que tenham sido previamente cursadas. Por esta razão, categorizo-a a parte dentro da Tabela 1 da próxima seção.

Considero importante esclarecer que o critério utilizado para identificar se um componente curricular era ou não ligado de alguma forma às tecnologias foi muitas vezes simplesmente o nome do componente curricular, visto que apenas uma das IES's pesquisadas divulga em seu *site* os PPC's completos de suas licenciaturas, e apenas uma parte das instituições fornece uma descrição do componente (geralmente, duas ou três linhas gerais que vagamente informam o "conteúdo programático"). Assim, com relação aos títulos dos componentes, aqueles que continham termos como "computação", "informática", "tecnologia", "TIC" e análogos foram considerados na pesquisa. Justamente por analisar apenas nomes e descrições muitas vezes rasas dos componentes, esse trabalho em momento algum se pretende de cunho qualitativo ou analítico dos componentes curriculares em si.

Por fim, esclareço que por questões éticas, optei por em nenhum momento do corpo do artigo nomear as instituições, seja na constituição ou na análise dos dados. Contudo, arrole após as referências bibliográficas, uma lista com os *sites* das IES's que constituíram os dados empíricos da pesquisa, de modo que ao leitor interessado no assunto, fica facultado e possibilitado o acesso aos mesmos para checagens e comparações. Ressalto que **todos** os dados levantados no trabalho são disponibilizados *online* pelas próprias IES's. Nenhum método que não tenha sido descrito nesta seção foi utilizado para se obter acesso às informações.

ANÁLISE PARCIAL DOS DADOS ENCONTRADOS

Não é objetivo desse trabalho analisar a *qualidade* dos componentes curriculares que emergiram no processo de investigação. Tal análise demandaria um trabalho mais demorado, minucioso e de caráter eminentemente fenomenológico ou dialético. Aqui analiso apenas ocorrências dos componentes e algumas informações específicas. Entretanto, a partir dos dados tabulados e à luz de documentos legais e dos escritos de alguns autores, creio ser possível tecer algumas considerações e levantar alguns questionamentos interessantes a partir das estatísticas obtidas. Como alguns dados se sobrepõem a outros em um escrutínio dos resultados e dadas as limitações deste artigo, analisarei os aspectos que julgo mais chamativos e relevantes.

Tabela 1 – Existência de componente(s) curricular(es) ligado(s) às tecnologias em cursos de licenciatura de IES's da região oeste de SC

Curso	Cursos ofertados	Cursos com componente curricular ligado às tecnologias
Artes Visuais	1	1
Ciências Biológicas	3	2
Ciências Sociais	1	1
Dança	1	0
Ed. Física	3	0
Ed. Física Semipresencial	4	0
Educação Indígena	1	1
Filosofia	1	1
Física	1	1
Geografia	1	0
História	1	0

Curso	Cursos ofertados	Cursos com componente curricular ligado às tecnologias
Letras Português	2	1
Letras Português/Inglês	1	1
Letras Português/Espanhol	2	1
Matemática	5	5
Matemática 2ª Licenciatura	1	1
Música	2	2
Pedagogia	13	11
Pedagogia Semipresencial	7	2
Química	1	1
TOTAL	52	32

Fonte: o autor.

Pela Tabela 1, calcula-se que, aproximadamente, 61,5% dos cursos pesquisados elencam, de alguma forma, as tecnologias em suas matrizes curriculares. Em um cenário onde os quatro cursos cujas matrizes não puderam ser consultadas aparecessem, o percentual poderia variar para até 7,7% para mais, chegando a aproximadamente 69,2%.

O primeiro dado que chama a atenção nesta tabela é que praticamente todos os cursos presenciais de Pedagogia apresentam algum componente curricular tecnológico, geralmente sob o nome “Tecnologias Digitais na Educação” ou “TIC’s na Educação”. Na única instituição que oferta Pedagogia em duas modalidades (presencial e semipresencial), é interessante observar que a componente tecnológica não aparece na semipresencial, assim como na maioria das ofertas na modalidade.

Olhando para os *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª Série)* (BRASIL, 1997), percebemos a importância das tecnologias na prática do pedagogo. O documento aborda em sua redação várias vezes a questão das tecnologias, ressaltando a importância de os infantes serem colocados em contato com os recursos digitais disponíveis desde o início da escolarização, para não apenas enriquecerem sua aprendizagem, mas para, também, serem capazes de aprender a lidar com uma sociedade tecnológica em constante transformação. Não seria descabido, então, supor que a Pedagogia deveria ser a mais plenamente conectada das licenciaturas às questões tecnológicas.

Chamo a atenção também para o fato de que nenhuma das licenciaturas presenciais ou semipresenciais em Educação Física incorpora em sua matriz curricular algum componente ligado às tecnologias. Também não o faz a licenciatura em Dança, pertencente à instituição anteriormente citada que não disponibiliza as disciplinas de seus cursos em sua página. Os PCNEM definem o saber informático como específico da área de Linguagens, área que compreende também os idiomas (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras), Artes e Educação Física, considerando-os todos como saberes inseparáveis (BRASIL, 2000). Há, desse modo, orientação curricular a nível nacional que indica que os docentes dessas disciplinas devem englobar as tecnologias informáticas em suas práticas. Nesse sentido, é gratificante perceber que 60% dos cursos de Letras já incluem as tecnologias em seus currículos e as duas licenciaturas em Música também o fazem.

Há um senso comum de que computadores, *videogames* e outros recursos tecnológicos desestimulam a prática esportiva e incentivam o sedentarismo. Kenski (1995), em artigo específico que trata da interseção entre Educação Física e tecnologias, refuta tal ideia. Para ela, professores ou treinadores de físicos que não incorporam às suas práticas o gosto dos jovens pelas tecnologias, desperdiçam uma grande oportunidade. É preciso que entendam os recursos tecnológicos não como obstáculos às suas estratégias de ensino, como possíveis “inimigos” da prática esportiva, mas sim como ferramentas para gerar parcerias, pesquisar novas possibilidades de treinamentos e

aprendizagens, novos usos que auxiliem na melhoria dos desempenhos de toda a equipe, inclusive a sua própria. Mais de vinte anos depois das considerações da autora, a presente pesquisa mostra que não se avançou no sentido de uma integração das tecnologias à disciplina, pelo menos no nível superior.

Com relação ao número de componentes curriculares ligados às tecnologias, apenas 5 dos 32 cursos apresentaram dois componentes, representando uma frequência de 15,62% do total. Julgo interessante listá-los pela variedade de áreas: dois cursos de Pedagogia, um de Artes Visuais, um de Letras Português/Espanhol e um de Matemática. Desse modo, 37 componentes curriculares foram encontrados nos cursos pesquisados.

A Tabela 2 mostra as frequências de cargas horárias destes componentes. Detalho que dois dos três cursos listados com carga horária igual a 54 horas entraram nessa categoria por não apresentarem carga horária no *site* da instituição, sendo dois componentes de cursos de Pedagogia semipresenciais, como já anteriormente alertado. Procedeu-se o cálculo da média aritmética simples das cargas horárias dos componentes ligados às tecnologias dos demais cursos de Pedagogia. Como a média resultou 54,3 e já havia um componente (inclusive de outro curso de Pedagogia) com carga de 54 horas, foi arredondado para baixo e enquadrado na carga horária. Entretanto, na Tabela 3, onde exibem-se as médias de carga horárias gerais por curso, esses dois componentes foram contabilizados como 54,3 horas.

Tabela 2 – Quantidades e frequências de cargas horárias dos componentes pesquisados

Carga horária	Qtde. de componentes	Frequência
30 hrs	6	16,22%
36 hrs	2	5,41%
40 hrs	7	18,92%
45 hrs	1	2,70%
54 hrs	3	8,11%
60 hrs	17	45,95%
72 hrs	1	2,70%
TOTAL	37	100,00%

Fonte: o autor.

As cargas horárias são item de importante consideração sobre os componentes. A maioria (45,95%) deles possuem 60 horas, que é uma carga horária considerável, o padrão para disciplinas de 4 créditos na maioria das IES's. Quando somamos a porcentagem do único componente de 72 horas (2,7%), atingimos 48,65% de cargas razoáveis. Entretanto, atento para o fato de que a soma das porcentagens dos componentes que não chegam a 60 horas ultrapassa a dos que possuem esta carga ou maior, correspondendo a 51,35%, ou seja, mais da metade dos componentes curriculares ligados de alguma forma às tecnologias não chegam ao padrão de créditos e carga horária, o que revela que componentes relativos à temática podem estar sendo subvalorizados, não considerados em mesmo nível de prioridade de outras disciplinas que possuem cargas horárias padrão ou superiores.

É interessante salientar, também, que as cargas horárias dos componentes pesquisados que possuem 40 horas ou menos somam um total de 40,55%. Isso iguala ou inferioriza a carga de grande parte dessas disciplinas de formação inicial às durações de vários cursos de formação continuada ou, até mesmo, de muitas ações de extensão ofertadas na região pesquisada.

Tabela 3 – Cargas horárias médias por componente em cada curso

Curso	Qtde. de componentes	CH média por componente
Artes Visuais	2	40,0 horas
Ciências Biológicas	2	35,0 horas

Curso	Qtde. de componentes	CH média por componente
Ciências Sociais	1	60,0 horas
Educação Indígena	1	60,0 horas
Filosofia	1	60,0 horas
Física	1	30,0 horas
Letras Português	1	30,0 horas
Letras Português/Inglês	1	40,0 horas
Letras Português/Espanhol	2	37,5 horas
Matemática	6	53,7 horas
Matemática 2ª Licenciatura	1	60,0 horas
Música	2	50,0 horas
Pedagogia	13	54,3 horas
Pedagogia Semipresencial	2	54,3 horas
Química	1	30,0 horas

Fonte: o autor.

Ao analisar a Tabela 3, nota-se que apenas quatro cursos possuem carga horária média igual a 60 horas. Cada um desses cursos possui apenas uma oferta e um componente. Dentre os cursos com maiores médias de carga horária, as Pedagogias (presencial e semipresencial) e a Matemática continuam com cargas razoáveis, próximas de 60 horas, e pode-se dizer que as duas disciplinas dos dois cursos de Música, com média de 50 horas cada, são uma grata surpresa dentro do universo das Linguagens, área que, já destaquei, secundariza esse conhecimento apesar de sua inegável conexão com ele. As demais médias resultaram 40 horas ou menos, novamente, evidenciando a questão de um componente rápido e com duração média inferior a ações e programas de formação ulteriores à formação inicial.

Reportando-me novamente a Kenski e Lévy, penso que a complexidade dos recursos informáticos e midiáticos e seu entrelace à educação não consegue ser explorada com a profundidade necessária nesse tempo diminuto. A questão é de extrema importância, pois cargas horárias, quando insuficientes “[...] propiciam um panorama sobre os conteúdos específicos sem o aprofundamento necessário para a contextualização de formas de construção de determinado conceito no campo disciplinar, bem como da problematização dos significados passíveis de serem construídos pelos alunos.” (GATTI; BARETO, 2009, p. 126). Sem adentrar o terreno da análise da eficácia, fica o questionamento se o ensino de TIC’s para educação em componentes rápidos e “enxutos” tem como objetivo desenvolver capacidades mais críticas quanto à apropriação do conhecimento tecnológico no futuro professor, ou se está se dando de forma puramente instrumental e tecnicista.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS

A análise dos dados da pesquisa evidencia que quase dois terços das licenciaturas da região analisada possuem na matriz curricular algum componente curricular ligado às tecnologias, embora possa-se questionar as cargas horárias diminutas de parte deles. Novamente, aponto para o fato de que a simples análise de títulos, descrições ou ementários dos componentes curriculares não fornece subsídios para analisar sua eficácia. É apenas na prática pedagógica do formador de professores que se poderia aferir tal efetividade, e isto, reitero, está fora do escopo deste trabalho.

O que é possível argumentar é que mesmo futuros docentes que possuem alguma cadeira voltada às tecnologias em suas graduações, podem ficar rapidamente defasados, pois, como afirma Lévy (2011), o ciclo de

renovação dos conhecimentos de informática é muito curto: de três em três anos há uma considerável mudança no domínio de base da informática. E é aí que o autor toca na questão de formação *permanente*:

Novas técnicas ou novas configurações socioeconômicas podem a todo momento recolocar em questão a ordem e a importância dos conhecimentos.

Passou-se portanto da aplicação de saberes estáveis, que constituem o plano de fundo de atividade, à aprendizagem permanente, à navegação contínua num conhecimento que doravante se projeta em primeiro plano. (LÉVY, 2011, p. 55).

De acordo com Gatti e Baretto (2009), a formação continuada no Brasil surge, inicialmente, como uma concepção de formação permanente, de aprimoramento e desenvolvimento profissional docente constantes ao longo da vida. Porém, devido a incoerências históricas nos currículos dos programas de licenciatura, formou-se uma leva de profissionais da educação despreparados para lidar com os avanços da ciência e das tecnologias e com os rearranjos sociais que eles provocam. Assim, deslocou-se o foco da formação continuada no país, cujas ações passaram a visar a compensação de lacunas de uma formação inicial deficitária ao invés da promoção de desenvolvimento profissional docente contínuo.

Richit (2014), ao pesquisar a inclusão teórica e metodológica das tecnologias na prática docente, aponta para a necessidade de ampliação dos debates sobre formação continuada, objetivando a constituição de novas concepções de formação docente, de inclusão digital e de práticas pedagógicas, de modo a priorizar a formação de sujeitos do conhecimento. Apoiando-me na concepção da autora, parece-me mister repensarmos nossa relação com a tecnologia e que sujeito queremos formar com ela, como queremos que esse sujeito se aproprie dos recursos digitais disponíveis.

Acredito que a apropriação crítica das tecnologias é *conditio sine qua non* na modernidade para o efetivo exercício da cidadania em um mundo cada vez mais tecnológico. Assim, a formação continuada deve cumprir não apenas função de sanar um déficit da formação inicial do professor, mas deve, também, ampliar e renovar os conhecimentos que este adquiriu na graduação.

Um aspecto que perpassa todas essas considerações e que é um dos vieses pelos quais se pode abordar a questão é o das concepções pedagógicas que orientam a organização curricular dos cursos de licenciatura. Não pretendo entrar nas discussões de correntes pedagógicas ou bases epistemológicas da educação superior no Brasil, mas deixo o alerta contra a comum instrumentalização que o elemento tecnológico sofre nos processos pedagógicos:

A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas do que aparentemente possa parecer. Quando se fala em informática na educação, esta questão afeta não só a parte administrativa da escola, tais como controles de notas, registros acadêmicos, ou mesmo ensinar esta tecnologia da informática para os alunos, que em sua maioria acabam aprendendo sozinhos, experimentando e testando sua curiosidade. [...]

A informática na educação assume diversos significados de acordo com a visão educacional e com a condição pedagógica em que o computador é utilizado. (OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 142-143).

Assim, penso que um caminho possível para uma integração mais efetiva das TIC's nas práticas pedagógicas dos futuros professores possa ser aumentar a carga horária dedicada ao assunto dentro dos cursos de licenciatura, já que o elemento é claramente secundarizado em boa parte das graduações apuradas. O aumento de horas da disciplina permitiria discutir não apenas questões instrumentais das tecnologias, mas também suas implicações sociais e impactos nos diversos setores da atividade humana.

Acredito, também, que se faz imperiosa a inclusão de algum componente curricular ligado às tecnologias de carga horária considerável (mínimo 60 horas) nas matrizes das licenciaturas que não possuem nenhum, senão,

permanecerão à margem da necessidade de domínio desta área do saber. Como preconiza Zabalza (2004), a universidade precisa ampliar e diversificar sua oferta de formação.

Não obstante, dada a renovação cíclica dos conhecimentos da área da informática apontada por Lévy (2011), julgo imprescindível uma formação continuada para os docentes que seja verdadeiramente permanente e ampliadora de conhecimento, não meramente corretora de eventuais falhas. Isso se faz necessário especialmente para o docente do ensino superior, pois é ele que forma novas levas de outros professores. Formações continuadas de cargas horárias razoáveis, com formadores bem preparados, e capazes de abarcar as constantes atualizações e (r)evoluções das tecnologias, uma área do conhecimento tão recente e, ao mesmo tempo, tão vital na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. Brasília, df: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2000.

BASTOS, Eliabeth Soares et al. **Introdução à educação digital**: caderno de estudo e prática. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008.

BRASIL. **e-MEC**. Ministério da Educação. 2018a. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Parte I – Bases Legais. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Ministério da Educação. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

CELER FACULDADES. Disponível em: <<http://celer.com.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 27 mar. 2018.

HÓRUS FACULDADES. Disponível em: <<http://horus.edu.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

IFC. Disponível em: <<http://ifc.edu.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

IBGE. 2018. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na educação física. **Motriz**, São Paulo: v. 1, n. 2, dez. 1995, p. 129-133. Disponível em: <http://rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Vani.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. **Novas tecnologias & universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RICHIT, Adriana. Percursos da formação de professores em tecnologias na educação: do acesso aos computadores à inclusão digital. In: RICHIT, Adriana (Org.). **Tecnologias digitais em educação: perspectivas teóricas e metodológicas sobre formação e prática docente**. Curitiba, CRV, 2014. p. 11-33.

SANTA RITA FACULDADES. Disponível em: <<http://portalsantarita.com.br/portal/>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

UCEFF. Disponível em: <<http://uceff.edu.br/>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

UFFS. Disponível em: <<http://uffs.edu.br/>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

UnC. Disponível em: <<http://unc.br/>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

UNOCHAPECÓ. Disponível em: <<http://unochapeco.edu.br/>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

UNOESC. Disponível em: <<http://unoesc.edu.br/>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE L. S. VYGOTSKY E CRISTINA DÍEZ VEGAS SOBRE AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA DAS CRIANÇAS¹

Andressa Camargos Macêdo
Universidade Federal de Minas Gerais
andressacmacedo@hotmail.com

Rebecca Schirmer de Souza Vasconcelos
rebecca.sv@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

Este trabalho refere-se à escrita de artigo para o Trabalho de Conclusão de Curso no Programa de Pós-Graduação em Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. A pesquisa tentou investigar a influência da mediação docente no processo de aprendizagem da escrita das crianças, nos registros de suas hipóteses e na compreensão sobre o princípio alfabético, através de um estudo bibliográfico. Alguns teóricos serviram de base com o objetivo de aprofundar e orientar a pesquisa, analisando os variados conceitos e pensamentos sobre o assunto. Os autores se fundamentam em metodologias de pesquisa diferentes, contudo apresentam ideias que se evidenciam ao se referirem à importância da mediação docente processo de aquisição das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Mediação. Práticas docentes.

INTRODUÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE DURANTE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DAS CRIANÇAS

No presente artigo foram analisados os estudos de dois autores, L. S. Vygotsky e Cristina Díez Vegas, diante da temática de mediação durante o processo de aprendizagem da escrita das crianças. A escolha de ambos os autores se deu a partir de estudos acadêmicos no decorrer da vida universitária da pesquisadora, uma vez que assuntos relacionados ao tema do desenvolvimento infantil, da aprendizagem e possibilidades de mediações com as crianças pequenas sempre foram temas atraentes durante toda sua vida acadêmica e profissional.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento apresentado ao Instituto de Educação Continuada / Departamento de Educação da Pontifícia universidade Católica de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Especialista em Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento.

Em razão de projetar uma investigação baseada em dois autores que somam significância ao tema, a pesquisa abrange abordagens e saberes, comparando os pensamentos e contribuições dos autores para a temática discutida, na perspectiva de enriquecer os estudos e considerações diante da mediação docente durante o processo da aprendizagem da escrita.

Como objetivo principal, a escrita do artigo investigou a influência da mediação docente no processo de aprendizagem da escrita das crianças, assim como nos registros de suas hipóteses e na compreensão sobre o princípio alfabético. Para isso, foram descritos e analisados os estudos e contribuições dos dois autores já citados para discussão acerca do processo de aprendizagem de escrita das crianças e a mediação dos professores nesse processo.

Aliados ao objetivo principal encontram-se os seguintes propósitos: 1 – Descrever os conceitos de Vygotsky e Vegas, demonstrando, com análises, como a mediação de professores pode auxiliar (ou não), no processo de aprendizagem da escrita das crianças; 2 – Registrar e refletir sobre algumas publicações de ambos os autores, na tentativa de ampliar os conhecimentos acerca de seus saberes, processos, metodologias, práticas de ensino e aprendizagem, que são estudadas por cada um deles; 3 – Demonstrar como as ideias de Vygotsky e Vegas se relacionam, mesmo que alguns de seus conceitos sejam distintos.

Os estudos dos dois autores que aqui foram analisados revelam a importância da mediação docente durante o processo de aquisição da escrita das crianças incluindo reflexões similares a respeito do tema, apesar de ambos se fundamentarem em metodologias, épocas e contextos diversos.

As análises realizadas durante a pesquisa tornam-se favoráveis para o campo da educação e da psicologia, posto que a pesquisa aqui descrita remete ao estudo sobre o processo de aprendizagem das crianças e a colaboração da mediação docente, conforme afirma Lordelo (2010):

[...] parte precisamente da reflexão de que Vygotski possui, além das contribuições importantes e conhecidas dentro da Psicologia do Desenvolvimento e dos processos de aprendizagem, um valor fundamental enquanto pensador da Psicologia como ciência, tendo realizado, em diversos textos, reflexões filosóficas e metodológicas que buscavam legitimar o conhecimento psicológico produzido no início do século XX, quando viveu a maior parte de sua curta vida (1896-1934). (LORDELO; TENÓRIO, 2010, p. 2).

O processo de aprendizagem de leitura e escrita vem acontecendo cada vez mais cedo com as crianças pequenas. Pode-se dizer que na Educação Infantil, os alunos recebem estímulos diários no intuito de que se atinja avanço em suas hipóteses de escrita, na perspectiva de que aprendam a ler e a escrever o quanto antes.

Além das contribuições de Vygotsky, que, acredita-se, somarem positivamente à pesquisa, o trabalho contará com as publicações de Vegas. As experiências da autora que serão apresentadas, estão mais voltadas às práticas do professor em sala de aula durante o processo da aquisição de escrita das crianças, incluindo um trabalho de investigação na educação infantil.

Nesse sentido, a investigação aqui proposta tem o intuito de contribuir para a área da educação, proporcionando benefícios e colaborações para futuros estudos, além de permitir discussões, comparações e argumentações ao grupo de docentes e profissionais da área da educação.

A ideia de pesquisar sobre a mediação docente no processo de alfabetização é resultado da prática da pesquisadora em sala de aula, com crianças menores de 6 (seis) anos e no interesse demonstrado por elas para ler e escrever. Durante todo o ano letivo houve o questionamento de como a mediação do professor poderia auxiliar os alunos, sem que esse processo se tornasse maçante, mas lúdico e prazeroso para eles.

Ao lecionar para crianças de 4 (quatro) anos, foi possível perceber o quanto elas se interessavam pelas letras e pela sua função social. Durante a rotina em sala, muitos eram os momentos em que introduzia a leitura e

a escrita nas atividades, até mesmo sem que elas percebessem que, ao brincar, produziam avanços no processo de aprendizagem.

De acordo com Brandão e Rosa (2010), a aprendizagem das crianças deve estar sempre interligada com a brincadeira, despertando interesse em descobrir o novo. Assim, os alunos aprendem brincando e desenvolvem suas habilidades numa perspectiva de que o brincar é estabelecido como atividade principal do cotidiano infantil.

Nesse sentido, a mediação do professor no processo de alfabetização e os resultados das intervenções realizadas durante as aulas com os alunos da pré-escola destacam-se como a problemática do presente trabalho. Para isso, acredita-se ser de suma importância, o estudo da contribuição de dois autores (um clássico e um recente) para a discussão do tema de aprendizagem da escrita das crianças e a mediação dos professores mediante esse processo.

DESENVOLVIMENTO: AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A COMPREENSÃO DE MEDIAÇÃO

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em Orsha, na Bielo-Rússia em 1896. Formou-se em Direito e Literatura e, aos 21 anos, deu início à sua carreira, lecionando sobre temas ligados à literatura, ciência e psicologia em várias instituições. Vygotsky passou a se interessar cada vez mais pela psicologia acadêmica, principalmente após um trabalho exercido com professores de crianças com deficiência físicas e intelectuais.

Nessa época, foi preciso que Vygotsky compreendesse sobre o processo de desenvolvimento mental humano e, a partir daí, iniciou pesquisas sobre o assunto. Além do desenvolvimento e a construção do conhecimento humano, suas obras discorrem sobre a relação do sujeito com seu contexto social, controle consciente do comportamento, capacidade de planejamento, interação e relação entre os sujeitos. Suas obras foram publicadas somente após sua morte, causada por uma tuberculose diagnosticada quatorze anos antes de seu falecimento. Suas influências no campo educacional são inegáveis.

Os estudos de Vygotsky e a repercussão significativa de suas teorias são relevantes a esse trabalho uma vez que sua obra, como o livro 'A Formação Social da Mente', (1991) e conceitos clássicos, como o da 'Consciência' e o da 'Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)', por exemplo, contribuirão para a reflexão aqui proposta. Dito isto, "*Uno de los más importantes acontecimientos en el dominio de la psicolingüística fue el descubrimiento de lo que [...] Vygotsky denominaron, hace más de ochenta años, la prehistoria del lenguaje escrito.*" (VEGAS, 2004, p. 13).

Pode-se dizer, baseado em Vygotsky, que a mediação é um dos fatores centrais na aprendizagem da criança, pois ela transforma o funcionamento da mente. Isso significa, segundo ele, que o raciocínio do sujeito é modificado e não apenas facilitado pelo processo mental já existente.

Ainda segundo o autor, o papel do professor na aprendizagem, tem forte importância. Sua teoria propõe a existência de dois tipos de conceitos: 1) Conhecimento Científico (*acadêmico*) e 2) Conhecimento Espontâneo (*de todos os dias*). O primeiro conhecimento se dá por intermédio da escola formal, já o segundo, o conhecimento espontâneo é transmitido através de experiências cotidianas.

Leal e Silva (2010) também citam Vygotsky em um artigo que discute a aprendizagem das crianças sobre a oralidade e o pensamento sobre a língua. Os autores relatam o reconhecimento da importante atribuição do adulto no desenvolvimento da aprendizagem e citam o papel fundamental do brincar durante esse processo.

Smith (2002), a partir de Levi S. Vygotsky e de Jerome Bruner, reconhece a importância do papel do adulto, que pode intensificar e apoiar o brincar infantil. De Vygotsky, retoma o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real (representado pelo que a criança consegue fazer de forma independente) e o nível de desen-

volvimento potencial (relativo ao que a criança consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de outro parceiro mais experiente). De Bruner, resgata a noção de “andaime” (apoio do adulto) pode ser reduzido ou retirado quando a criança domina a capacidade que antes não dominava. (SMITH apud LEAL; SILVA, 2010, p. 54).

Mesmo que Vygotsky mencione outros fatores influentes no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, o papel docente não pode ser negado. Dessa forma, Fino (2001), anuncia que a interação com outros sujeitos, diante de outros mais experientes (nesse caso o professor), auxilia na resolução de um problema promovendo, assim, o desenvolvimento e a aprendizagem dos envolvidos. Então, consideremos os estudos dos autores aqui mencionados,

Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados do uso das ferramentas intelectuais (Palincsar, Brown e Campione, 1993). Uma dessas ferramentas é a linguagem. A essa luz, a interação social mais efectiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas. (FINO, 2001, p. 5).

Lev Vygotsky e seus conceitos servem de base para os estudos propostos. A importante contribuição do autor dentro da psicologia do desenvolvimento e dos processos de aprendizagem permite uma ampla reflexão e análise no campo da educação, sobretudo ao levarmos em conta a relação de ensino-aprendizagem infantil na escola.

Considerando que o desenvolvimento e a aprendizagem se inter-relacionam desde o nascimento da criança, (LORDELO; TENÓRIO, 2010) Vygotsky propõe a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nessa ideia, Vygotsky considera os saberes que a criança já possui e aqueles aos quais precisará de orientação e colaboração de um adulto ou de crianças mais experientes para alcançar. Segundo Bruner (apud FINO, 2001, p. 6), “[...] a aprendizagem das crianças pode assumir, na perspectiva de Vygotsky, uma natureza naturalmente transaccional, porque envolve a indução numa determinada cultura, através da acção de membros mais experientes dessa cultura.”

Na ZDP, “o aprendiz, o instrutor e o conteúdo interagem com o problema para o qual se procura uma solução.” (FINO, 2001). A interação entre os sujeitos é fundamental durante o processo de desenvolvimento, na ZDP, uma vez que esta perspectiva representa a diferença entre o que o aprendiz “pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de pessoas mais experimentadas, como outros aprendizes ‘especialistas’ na matéria, o instrutor [...]” (FINO, 2001).

Então, a partir dos parágrafos anteriores e dos estudos realizados nesse trabalho, fica claro que a interação entre sujeitos e o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas estão ligadas ao conceito básico de Zona de Desenvolvimento Social que, segundo Vygotsky (1896-1934):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1896-1934, p. 97).

O autor considera ainda que o desenvolvimento humano abrange dois níveis (mencionados na citação anterior): 1- nível de desenvolvimento real, compreendendo as atividades que a criança consegue solucionar individualmente, contendo os ciclos de desenvolvimentos que o indivíduo já consolidou e 2- nível de desenvolvimento potencial, o conjunto de atividades que a criança consegue resolver com ajuda de alguém que lhe oriente – um adulto ou uma criança mais experiente.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento intelectual infantil se dá pelas condições de vida e em função das interações sociais. Consoante a isso, podemos dizer que na ZDP estimula-se o desenvolvimento do indivíduo, com o objetivo de que as interações o auxiliem no “processo de modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento” e, (PIMENTEL, 2008) posteriormente fazer com que esses saberes adquiridos, façam parte, então, do nível de desenvolvimento individual. Explica Pimentel (2008):

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, [...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente. (VYGOTSKY apud PIMENTEL, 2008, p. 7).

As ‘interações’ citadas pelos autores referentes ao desenvolvimento proximal pressupõem que haja compartilhamento de saberes e experiências para que assim exista avanço na aprendizagem das crianças como sujeitos sociais.

A mediação, na concepção de Vygotsky, deve considerar o nível atual de desenvolvimento do aprendiz, proporcionando momentos de desafios que lhe farão avançar para “um novo estágio no processo de desenvolvimento.” (FINO, 2001). Nas palavras de Fino (2001, p. 7), “Portanto, para Vygotsky, exercer a função de professor (considerando uma ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda.”

As práticas docentes e a mediação do professor durante a alfabetização devem considerar, portanto, o aluno como membro operante no processo de aprendizagem, fazendo-o refletir e opinar e, dessa forma, construir o seu conhecimento a partir da interação com as atividades propostas, com o meio que o cerca e com os demais sujeitos do contexto ao qual está inserido.

CRISTINA DIÉZ VEGAS E SUA INTERLOCUÇÃO COM OS CONCEITOS EM VYGOTSKY

Doutora em Educação, a espanhola Cristina Diéz Vegas, formou-se em Psicologia, e posteriormente fez mestrado em educação infantil. A autora se fundamenta na teoria Vygotskyana e argumenta, em suas publicações, a relevância da socialização e situações cooperativas entre as crianças no contexto escolar, por beneficiarem o processo de desenvolvimento cognitivo.

Em sua publicação do livro “*La escritura colaborativa em Educación Infantil: estratégias para el trabajo en el aula*” (2004), resultado de sua tese de doutorado, a autora discorre ainda sobre a importância da mediação docente durante as atividades dos alunos, orientando as crianças e intervindo, quando necessário. Seus estudos são recentes, por isso é considerada uma referência atual relevante para a presente pesquisa.

Para a autora, o contato com a escrita permite que as crianças conheçam algumas características da leitura e da escrita, entretanto, a aprendizagem só se efetiva, de fato, quando um sujeito mais maduro tem intenção de ensinar. Sendo assim,

[...] no pueden aprender a leer y escribir espontáneamente, sino que se hace necesaria su enseñanza intencional y explícita por algún miembro más maduro de la cultura. Esta es una de las

principales funciones del maestro, quien debe continuar desarrollando aquello que ya los niños comenaron a descubrir en el ámbito extraescolar. (VEGAS, 2004, p. 26).

Vegas (2004), em uma perspectiva construtivista² acredita que o processo de aprendizagem acontece a partir de experiências, conhecimentos prévios e construção de hipóteses elaboradas pelos próprios aprendizes.

Diante disso, a autora destaca o importante papel da mediação do professor que, durante o processo de aprendizagem, desempenha a função de orientar as crianças. Ainda segundo a autora, em atividades colaborativas, em que as crianças trabalham em grupos, os alunos trocam saberes, e compartilham seus erros – em uma concepção de erro construtivo, permitindo que se aproximem, progressivamente, ao conhecimento.

Sobre o construtivismo, a pesquisadora considera os enfoques de uma educação significativa para as crianças, considerando a realidade em que estão inseridas, o conhecimento prévio e o interesse dos aprendizes. Ao escrever sobre o construtivismo, Vegas cita Cool y Martín (1997):

La aplicación de este concepto al campo de La educación conduce a La concepción del aprendizaje escolar como un proceso de construcción que los alumnos llevan a cabo a partir de sus experiencias y conocimientos previos, e a una visión de la enseñanza escolar como una ayuda a este proceso de construcción. (VEGAS, 2004, p. 28).

Acredita-se que os dados de pesquisa em campo publicados por Vegas comprovam as pesquisas de Vygotsky, na perspectiva de que a mediação docente é fundamental para que o processo de aquisição da escrita aconteça com êxito na escola. Mesmo que,

[...] no son los adultos quienes deciden el momento de inicio de su aprendizaje, sino que este comienza ante de que el alumno acuda al colegio. El niño, desde los primeros momentos de vida, se desenvuelve en una sociedad alfabetizada, en la que el texto escrito forma parte de su entorno cotidiano, y ello Le permite elaborar SUS propias convicciones sobre el mundo impreso. (VEGAS, 2004, p. 15).

Outra contribuição importante para esta discussão nos escritos de Cristina Díez Vegas se volta às produções escritas das crianças, suas interações e às mediações docentes durante esse processo. Para a autora, a função docente, “[...] es la de propiciar la investigación, la discusión y la reflexión en común, limitando las soluciones a las preguntas o intervenciones erróneas de los alumnos y actuando como propiciador y moderador de la discusión entre los propios niños.” (VEGAS, 2004, p. 35).

Vegas (2004), em uma perspectiva construtivista, acredita que o processo de aprendizagem acontece a partir de experiências, conhecimentos prévios e construção de hipóteses elaboradas pelos próprios aprendizes. Diante disso, a autora destaca o importante papel da mediação do professor que, durante o processo de aprendizagem, desempenha a função de orientar as crianças. Ainda segundo a autora, em atividades colaborativas, em que as crianças trabalham em grupos, os alunos trocam saberes, e compartilham seus erros – em uma concepção de erro construtivo, permitindo que se aproximem, progressivamente, ao conhecimento.

² O uso do termo ‘perspectiva construtivista’, nesse trabalho, baseia-se na ideia de que o conhecimento se dá por meio da interação entre os sujeitos e o meio ao qual estão inseridos. Deve-se entender tal perspectiva como uma teoria, desenvolvida a partir dos estudos científicos de Jean Piaget, em meados do século XX, acreditando que o desenvolvimento não deve estar baseado em atividades de memorização ou repetição, mas de diálogos, troca de saberes e de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Sobre o construtivismo, a pesquisadora considera os enfoques de uma educação significativa para as crianças, considerando a realidade em que estão inseridas, o conhecimento prévio e o interesse dos aprendizes. Ao escrever sobre o construtivismo, Vegas cita Cool y Martín (1997):

La aplicación de este concepto al campo de La educación conduce a La concepción del aprendizaje escolar como un proceso de construcción que los alumnos llevan a cabo a partir de sus experiencias y conocimientos previos, e a una visión de la enseñanza escolar como una ayuda a este proceso de construcción. (VEGAS, 2004, p. 28).

Vegas destaca o papel da mediação docente na aprendizagem das crianças tendo, a escola, papel primordial na construção do conhecimento da linguagem escrita, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, adquiridos dentro e fora da escola, em contextos variados.

CONCLUSÕES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tentou-se evidenciar como as ideias de Vygotsky e Vegas se situam quando tratam da mediação docente durante o processo de alfabetização das crianças da educação infantil.

Mesmo que as metodologias, épocas e contextos dos autores abordados neste estudo sejam, por vezes, distintos, a mediação do professor durante o processo de aprendizagem da escrita é considerada de suma importância para ambos.

Vygotsky e Vegas acreditam que toda aprendizagem conta com um saber prévio do sujeito e que a troca desses saberes e experiências são fundamentais ao desenvolvimento da aprendizagem. Nessa perspectiva, discutem sobre o relevante papel do professor na organização e orientação nos momentos de interação entre os aprendizes.

Vegas (2004), ao tratar da mediação na aprendizagem da escrita, compartilha da ideia de Vygotsky ao dizer que, geralmente, a escrita é ensinada "como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural completa." (VYGOTSKY apud VEGAS, 2004, p. 23).

Os autores acreditam que a mediação docente, deve instigar o aprendiz à busca do conhecimento e de seu desenvolvimento, partindo de uma prática construtivista, em que as crianças são sujeitos ativos no processo de aprendizagem, interagindo com o meio em que estão inseridos e com outras pessoas. Assim, o professor contribui para a aprendizagem da escrita, proporcionando momentos de "*mutua construcción del significado en la interacción con los otros; colaboración que estimula la construcción del conocimiento a través de la negociación de diferentes opiniones, significados y conocimiento.*" (MUNNEKE; ANDRIESEN apud VEGAS, 2004, p. 22).

A escrita deste artigo pretendeu descrever e analisar a contribuição dos dois autores para a discussão acerca da alfabetização das crianças assim como a mediação dos professores durante este processo e, ao final deste estudo fica claro que as ideias de Vygotsky e Vegas se relacionam, mesmo que alguns de seus conceitos sejam distintos. Percebeu-se que, os autores analisados, revelam a positiva influência da mediação durante o processo de aquisição da escrita nas crianças.

Há, portanto, muitos outros questionamentos ao se tratar da educação infantil e da aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA) pelas crianças pequenas.

Ao final desse estudo, acredita-se que este suscita questionamentos geradores de futuras pesquisas que englobem o tema da alfabetização e o papel do professor durante esse processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como um maior aprofundamento nas pesquisas desenvolvidas pela professora Vegas e em como elas podem contribuir na atualização das pesquisas e constructo teórico apresentado por Vygotsky. Dizemos isso, pois, a

alfabetização na Educação Infantil, assim como a mediação docente durante o processo de aprendizagem da escrita das crianças é um tema polêmico e complexo, que gera discussões enriquecedoras ao campo educacional.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e Escrever na Educação Infantil Discutindo práticas pedagógicas**. São Paulo, 2010.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-29, 2001.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). **Ler e Escrever na Educação Infantil Discutindo práticas pedagógicas**. São Paulo, 2010.

LORDELO, Lia da Rocha; TENÓRIO, Robinson Moreira. A consciência na obra de L. S. Vygotsky: Análise do conceito e implicações para a Psicologia e a Educação. 2010. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 79-86, 2010.

RAUPP, Maury Fabiano; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia de Pesquisa aplicável às ciências sociais**. In: LONGARAY, A. A. et al. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade – Teoria e Prática. São Paulo: Atlas, 2003.

VEGAS, Cristina Díez. **La escritura colaborativa en educación infantil Estrategias para el trabajo en el aula**. Barcelona, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO – APRENDIZAGEM

Tânia Mara Theodorovicz Trecino¹

Universidade do Planalto Catarinense
taniatrecino@yahoo.com.br

Lurdes Caron²

Universidade do Planalto Catarinense
lurcaron@gmail.com

Financiamento: Prefeitura Municipal de Lages

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

O objetivo desse artigo é apresentar o resultado de pesquisa que investigou o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Deficiência Visual – DV, que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE, no município de Lages - SC. Os dados foram coletados, por meio de questionário fechado, com professores do AEE, regentes e, os de Apoio à Inclusão. Os professores estão cientes da falta de preparo para atuarem com alunos que apresentam baixa visão e cegueira. Atribuem esse fato, **à falta de formação específica**. Os resultados mostram a ausência de conhecimento teórico e prático sobre a DV. Destaca-se a necessidade de formação continuada e do apoio efetivo do professor especialista no AEE.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Aprendizagem. Formação Continuada de Professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho foi realizado no polo da Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo II Deficiência Visual - no CEIM Alecrim,³ nos meses de agosto a novembro de 2016. Objetivou coletar dados para se repensar a reestruturação de práticas pedagógicas envolvidas no Atendimento Educacional Especializado na Deficiência Visual, investigando o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Deficiência Visual – DV no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

¹ Mestranda em Educação Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, pedagoga, especialista em ed. Especial e inclusiva, professora do Atendimento Educacional Especializado das redes municipal e estadual de Lages SC.

² Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora Titular da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC.

³ CEIM Alecrim é um nome fictício utilizado exclusivamente para esse artigo.

O serviço do AEE é realizado no CEIM Alecrim que está situado no município de Lages – SC, desde 2012. Este polo atende nove escolas municipais e cinco estaduais, totalizando 16 Unidades Escolares. Neste polo exerci as atividades durante três anos acompanhando e orientando professores para o ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

Considerando que, conforme Bruno e Mota (2001), os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, de que uma concepção de que o ensino e a aprendizagem para todos, há que se distinguir pela qualidade, pelo reconhecimento das diferenças e pelo respeito a diversidades dos educandos. Neste sentido, torna-se fundamental a participação e o envolvimento de profissionais buscando conhecimento e técnicas que permitam o pleno desenvolvimento de todas as potencialidades dos educandos.

O desenvolvimento da pesquisa partiu da pergunta: os professores estão preparados para atuarem no ensino aprendizagem dos estudantes com DV? A metodologia adotada para a obtenção de resultados foi por meio da coleta de dados, de questionário fechado, entrevistas individuais e a realização de um encontro de formação com os professores envolvidos no Atendimento Educacional Especializado.

Para esse trabalho entrevistamos dezesseis profissionais entre professores regentes, de apoio e do AEE. As questões da pesquisa envolveram o conhecimento técnico e pedagógico para o atendimento ao estudante com deficiência visual. Durante a coleta de dados percebemos as dúvidas e a falta de conhecimento sobre a DV por parte dos profissionais, os quais se sentem inseguros para trabalhar com esses estudantes.

Este artigo está organizado com: considerações iniciais, desenvolvimento teórico, análise das entrevistas, considerações finais e referências. Na sequência, para fundamentação teórica, buscamos autores como: Mota (2001), Amiralian (2004), Marchesi (1995), Santos (2007), Fernandes (2006), Bruno (2009) e Romagnolli (2008).

Com a intenção de verificar, analisar e refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos profissionais no trabalho pedagógico, buscamos estratégias para enfrentar os problemas e superá-los.

Neste trabalho, apresentamos alguns resultados da pesquisa realizada.

DESENVOLVIMENTO

A Organização Mundial de Saúde (OMS, estima que mais de 161 milhões de pessoas no mundo, sejam portadoras de deficiência visual, das quais 124 milhões teriam baixa visão e 37 milhões seriam cegas, segundo o site Visão Subnormal (VISÃO SUBNORMAL, 2016).

No Brasil, segundo a mesma fonte, a taxa de incidência de deficiência visual está entre 1,0 a 1,5% da população, sendo que uma entre 3.000 crianças possuem cegueira, e de uma entre 500 crianças com baixa visão. As principais causas da deficiência visual em estudantes estão relacionadas a causas congênitas, adquiridas por acidentes ou doenças.

Fazendo um estudo sobre o histórico da deficiência visual, percebemos como o tratamento dispensado a essas pessoas foi evoluindo gradativamente, e as preocupações com as especificidades da deficiência foram conquistando lugares na educação.

Na antiguidade e entre os povos primitivos era comum o abandono dos filhos recém-nascidos e mesmo de adultos com deficiência. Os Hebreus não abandonavam os filhos, uma vez que os consideravam dádivas de Deus, no entanto eram tratados como doentes os cegos, os surdos, os mudos, os mancos, ao lado dos hansenianos.

Na idade média, devido ao apogeu do Cristianismo, a deficiência era considerada como um castigo pelos pecados cometidos. Durante esse período e na Idade Moderna houve uma tendência ao atendimento de caridade

praticado inicialmente pela Igreja e sendo gradativamente assumido por instituições de assistência e proteção às pessoas deficientes.

Na Idade Contemporânea e por influência dos ideais da Revolução Francesa – Igualdade, Liberdade e Fraternidade – houveram transformações sociais, políticas e culturais assegurando aos menos favorecidos o exercício da cidadania. Sendo assim a primeira escola para pessoas cegas foi fundada em Paris em 1784, por Valentin Hauy, como Instituto Real dos Jovens Cegos. Em 1825, Louis Braille, aluno do Instituto, tornou público o seu sistema de escrita e leitura em relevo através da combinação de 6 pontos.

A primeira escola para cegos da América Latina foi fundada em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, pelo Imperador D. Pedro II, chamando-se Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1892 passou a denominação de Instituto Benjamim Constant (IBC), tornando-se uma escola de referência para cegos.

Muitos estudantes com dificuldades visuais foram encaminhados ao IBC, eles aprendiam o Braille e alguns que possuíam algum resíduo visual faziam a leitura dos pontos com os olhos. Assim, na década de 1950 foram criadas as Classes de Conservação da Visão (CCV), nas quais os alunos que não eram considerados cegos e sim com baixa visão, tinham professores videntes, usavam salas com quadro negro, boa iluminação e cadernos com pauta mais larga para que não gastassem o resíduo visual que possuíam.

Nas décadas de 1980 e 1990, foram criadas nas Universidades Brasileiras cursos de capacitação de professores, centros de atendimentos com núcleos de estudos e associações de pais, que além do direito de cidadania, lutam pela inclusão, melhoria de vida e educação das pessoas com deficiência visual.

CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

A terminologia na deficiência visual apresenta diferentes denominações, sendo assim percebemos as dificuldades de comunicação entre profissionais, usuários e serviços na reabilitação. É necessário, para a universalização do atendimento, o emprego de uma linguagem única que permita estudos e estatísticas em diferentes regiões e países.

A pessoa com deficiência visual é aquela que tem baixa visão ou é cega. Segundo Bruno (2009) a partir da Avaliação Funcional da Visão do ponto de vista educacional, têm-se considerado deficiente visual:

- Pessoas cegas, que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz”, cujo processo de aprendizagem se fará através da integração dos sentidos: tátil- sinestésico- auditivo- olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como principal meio de leitura e escrita.
- Pessoas com baixa visão, que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. O processo educativo se desenvolverá por meios visuais ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos.

Segundo o documento Programa de Capacitação de recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual MEC/SEESP (2001), considera-se baixa visão ou visão subnormal a alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, dificuldades de adaptação à luz e ao escuro e para a percepção de cores, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho individual da pessoa.

A Visão Subnormal é caracterizada:

Visão subnormal (VSN) é uma perda severa de visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais. Também pode ser descrita como qualquer grau de enfraquecimento visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual. No

entanto, a capacidade funcional não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas também às reações da pessoa à perda visual e aos fatores ambientais que interferem no desempenho. (CARVALHO et al., 1992, p. 13).

Para Bruno (2009), citando Corn (1983), a pessoa com baixa visão, mesmo após a melhor correção óptica possível, seria visualmente deficiente, no entanto, poderia melhorar seu funcionamento visual através de recursos ópticos especiais, não ópticos e modificações no ambiente. A autora recomendava uma avaliação clínico-funcional realizada pelo oftalmologista e pedagogo especializado tendo em vista a identificação das necessidades específicas e educacionais especiais para uma intervenção pedagógica adequada.

Na pesquisa percebemos que os professores desconhecem a patologia, as características da doença ou má formação e as especificidades de cada caso que causou a deficiência visual dos estudantes.

AVALIAÇÃO FUNCIONAL DA VISÃO

Em 1992 na cidade de Bangkok – Tailândia, o Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual (C.I.E.V.I) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) reuniram-se para discutir o atendimento das crianças com baixa visão no mundo e elaboraram uma nova definição incluindo a avaliação educacional e a clínica.

Nesse sentido, propõe-se uma avaliação clínico-funcional realizada por médico oftalmologista e professor especializado em baixa visão, levando em conta: diagnóstico e prognóstico; avaliação da acuidade visual para perto e longe; avaliação do campo visual; avaliação da sensibilidade aos contrastes e visão de cores; prescrição e orientação de recursos ópticos especiais.

Avaliar estudantes com deficiência visual, principalmente aqueles que possuem baixa visão, é uma tarefa que exige competência técnica para compreender o processo de interação, comunicação, as habilidades, as competências, conhecer os pontos fortes, as dificuldades para aprendizagem e considerar as necessidades educacionais especiais desses estudantes.

No documento do MEC/SEESP (2001), citado anteriormente, a Avaliação Funcional da Visão, realizada pelo professor especialista, é a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e locomove-se no espaço, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para a realização de tarefas escolares ou práticas.

IDENTIFICANDO A DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA

É importante que, nos encontros de formação continuada com professores do AEE e de apoio à inclusão, sejam realizados seminários apresentando as características da DV com formas de proporcionar um acompanhamento pedagógico que contemple as necessidades desses estudantes.

A cegueira é mais facilmente percebida que a baixa visão e em geral diagnosticada mais cedo, essa detecção precoce da deficiência visual pode estabelecer fator decisivo no desenvolvimento global da criança.

É na sala de aula que a professora tem a oportunidade de observar sintomas, posturas e condutas do estudante, que podem mostrar sinais de uma dificuldade visual, sendo necessário o encaminhamento ao médico oftalmologista.

Alguns sinais e sintomas apresentados são: Tonturas, náuseas e dor de cabeça; Sensibilidade excessiva à luz (fotofobia); Visão dupla e embaçada; Dor lacrimejamento e vermelhidão nos olhos.

Conduas do estudante com dificuldade visual: Levantar da cadeira para enxergar no quadro; Dificuldade para discriminar cores; Inclinar a cabeça para um dos lados durante a leitura; Apertar e esfregar os olhos; Olhos avermelhados e/ou lacrimejantes; Estrabismo; Nistagmo (tremor nos olhos); Franzimento da testa, ou piscar contínuo, para fixar perto ou longe; Dificuldade para seguimento de objeto; Tropeço nos obstáculos que estão ao seu redor e quedas frequentes; Desatenção em classe e falta de interesse; Inquietação e irritabilidade; Dificuldade para leitura e escrita; Dificuldade na utilização da pauta; Aproximação excessiva do objeto que está sendo visto; Postura inadequada;

Na maioria dos casos, o estudante apresenta somente um erro de refração (ametropias) que podem ser facilmente corrigidos com óculos, porém o educando com baixa visão necessitará de outros recursos para favorecer sua aprendizagem.

Na pesquisa pode-se observar que muitos sintomas apresentados pelos estudantes são mal interpretados ou confundidos pelos professores, devido à falta de conhecimento sobre a deficiência visual. Alguns estudantes são rotulados como desinteressados e apáticos quando na verdade não conseguem ter uma visão de qualidade para realizar as atividades escolares.

CEGUEIRA E BAIXA VISÃO – O SISTEMA BRAILLE E O SOROBAN

O SISTEMA BRAILLE

Autoras como Ochaita e Rosa (1995) in Santos (2007), destacam que a característica maior da cegueira é a carência ou comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição da informação, trazendo grande consequência para a aprendizagem, sendo necessário elaborar planos de ensino que possam transmitir, por vias alternativas, a informação que não pode ser transmitida pelos olhos. Nesse caso, o tato ocupa um papel fundamental para a aprendizagem, porque é “O sistema sensorial mais importante que a pessoa cega possui, para conhecer o mundo, é o sistema háptico ou o tato ativo.” (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 184).

Assim, é imprescindível no processo de aprendizagem que o estudante com cegueira possa utilizar os órgãos dos sentidos para construir conhecimento, sobretudo porque o tato permite o acesso à leitura e escrito por meio do sistema Braille.

A leitura mediante o tato é realizada letra a letra, e não por meio do reconhecimento de palavras completas, como acontece com a leitura à tinta. Trata-se, portanto, de uma tarefa lenta, a princípio, que requer grande concentração, difícil de atingir em idades precoces. Conseguir maior velocidade não é apenas questão de esforço, mas também de técnica e prática. (PIÑERO; QUERO; DIAZ, 2003, p. 234).

Por ser uma tarefa lenta, é importante que o estudante entre em contato com o sistema Braille o mais cedo possível. Segundo o MEC Brasil (2002), a criança cega desde os quatro anos deve ter acesso à reglete e a máquina braille, para que se familiarize com seu instrumento de escrita e desenvolva a habilidade e domínio dessa máquina de maneira lúdica e prazerosa.

Fotografia 1 – Reglete



Fonte: os autores.

Fotografia 2 – Máquina Braille



Fonte: os autores.

O SOROBAN

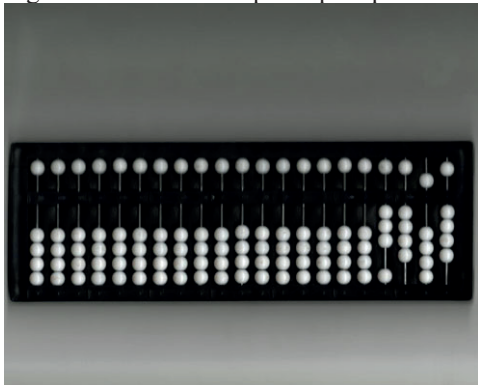
De acordo com Fernandes (2006, p. 17), o soroban:⁴

Foi um instrumento que a humanidade inventou no momento em que precisou efetuar cálculos mais complexos quando ainda não dispunha do cálculo escrito por meio dos algarismos indo-arábicos. Esboçado inicialmente a partir de sulcos na areia preenchidos por pedras furadas e dispostas em hastes de metal ou madeira, nas quais podiam correr livremente ao longo dessas hastes conforme a realização do cálculo.

Além de auxiliar nos cálculos matemáticos, o soroban, ainda estimula a coordenação motora, desenvolvendo concentração, raciocínio lógico matemático, atenção, memorização, percepção e cálculo mental, porque o estudante é o responsável pelos cálculos por meios concretos, aumentando assim a compreensão dos procedimentos envolvidos.

⁴ O Soroban é um objeto utilizado há muitos anos por japoneses para realizar cálculos matemáticos nas escolas, bancos, profissionais da engenharia e outros. É um objeto de simples manejo e torna os cálculos mais concretos.

Figura 1 – Soroban adaptado para pessoas cegas



Fonte: os autores.

Hoje o Soroban é instituído pelo MEC (Portaria n. 657, de 07 de março de 2002), como sendo instrumento de inclusão e melhoria do aprendizado da Matemática, como facilitador do processo de inclusão de alunos portadores de deficiência visual nas escolas regulares. Já com a Portaria n. 1.010, de 11 de maio de 2006, do Ministério da Educação (MEC), com base no parecer da Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban de 2002, o estabeleceu como um recurso educativo específico substancial para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual (BRASIL, 2006).

AUXÍLIOS PARA BAIXA VISÃO

De acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade) ajudas técnicas são "os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida." Nesse grupo, enquadram-se os auxílios para baixa visão.

Segundo Faye (1984 apud BRUNO, 2009), auxílio para baixa visão é qualquer recurso que promova o melhor desempenho da pessoa com baixa visão em suas atividades diárias. Esses recursos são, basicamente, divididos em ópticos, não ópticos e eletrônicos.

RECURSOS ÓPTICOS

Auxílios ópticos para baixa visão: são os auxílios que, de acordo com suas características ópticas, promoverão o melhor desempenho visual da pessoa com baixa visão. São prescritos pelo especialista (médico oftalmologista) e possuem uma ou mais lentes, que se antepõe entre o olho e o objeto, para aumentar ou ajustar a imagem visual.

Muitos estudantes com baixa visão tem a prescrição de óculos para corrigir erros de refração que, apesar de não corrigirem a sua deficiência, melhoram o seu desempenho visual. Estimular que os estudantes usem os óculos prescritos é muito importante e procurar saber se é para perto, longe ou para ambos, a fim de adequar seu uso. Nas altas correções é importante que o estudante se posicione próximo ao quadro para facilitar a leitura e escrita.

As lupas são muito úteis para aumentar o tamanho do material de leitura, mapas, gráficos, imagens do livro didático, entre outros.

Na pesquisa realizada percebemos que os professores não conhecem, ou não sabem como utilizar os auxílios ópticos de seus estudantes. É importante conhecer e incentivar o uso desses recursos, bem como esclarecer sua utilidade para todos os estudantes da sala de aula, pois proporcionam benefícios na aprendizagem do educando.

Mesmo sabendo das vantagens de utilizar os recursos ópticos, muitos estudantes sentem-se constrangidos em utilizá-los quando estão no ambiente escolar, o professor precisa encorajá-lo a ultrapassar esses sentimentos e ajudar na afirmação de sua identidade visual.

RECURSOS NÃO ÓPTICOS

Os recursos não ópticos são aqueles que melhoram a função visual sem o auxílio de lente. Funcionam facilitando a visão por meio de: Modificações ambientais, melhorando a função visual através do controle da iluminação e da reflexão da luz e do aumento do contraste; Ampliação de imagem através do uso de impressos ampliados por vídeo, projeção e dos computadores; Utilização de acessórios para melhorar o conforto físico e o desempenho das atividades diárias.

ILUMINAÇÃO:

A capacidade de enxergar depende do tamanho do objeto, da quantidade de luz ambiental e do contraste do objeto com o fundo. Para Romagnolli (2008), dois aspectos são importantes para uma boa visibilidade: diminuir o reflexo e aumentar o contraste. Para os estudantes com baixa visão o reflexo interfere no funcionamento visual e diminui a visibilidade, pois quando a luz atinge diretamente os olhos, geralmente, cria ofuscamento. A luz deve ser distribuída sobre as atividades, vinda de todos os ângulos, sem refletir diretamente no rosto do estudante. Se a iluminação da sala de aula não for suficiente, pode-se usar uma luminária portátil próxima à carteira do educando.

CONTRASTE:

O uso de contraste adequado melhora a função visual. O quadro deve ser escuro o suficiente para permitir bom contraste com o giz ou caneta e estar sempre limpo. Conforme as orientações da SEED PR (2010), as pautas dos cadernos precisam ser escuras e ampliadas se necessário, podem ser riscadas manualmente com traços mais escuros. Também de acordo com a necessidade do estudante, as linhas podem ter um espaçamento maior.

Os materiais escolares devem ter bom contraste, recomenda-se utilizar tinta preta em papel branco: caneta de ponta porosa preta, régua coloridas ou com faixa preta e lápis nº6B, pois o grafite é mais mole e mais escuro. Para gráficos e cartazes, utilizar cores como amarelo em fundo preto, azul ou verde em fundo branco, cores escuras em fundo luminoso.

AMPLIAÇÃO:

Os livros didáticos das séries iniciais favorecem a leitura, pois apresentam tipos de letras maiores, no entanto caso seja necessário pode-se fazer a ampliação em fotocopiadora ou no computador, levando em conta o tipo e tamanho de letra, o espaçamento entre linhas, a cor e o brilho do papel.

RECURSOS ELETRÔNICOS:

Atualmente o computador tem sido uma ferramenta muito importante para a ampliação dos materiais escolares substituindo os sistemas de ampliação por vídeo.

Através de softwares com programas de acessibilidade, o estudante com baixa visão tem acesso à internet, podendo digitar trabalhos, fazer pesquisas e realizar as tarefas elaboradas pelos professores. O mouse óptico é um recurso que permite a leitura com ampliação ajustável sobre o material impresso (livros, revistas), contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem.

ADEQUAÇÕES CURRICULARES

É um conjunto de adaptações e adequações que favoreçam o acesso de todos os estudantes à proposta curricular do Ensino regular. O Ministério de Educação, MEC/SEESP (2006), orienta sobre as adequações curriculares, conforme descrito a seguir:

Adequações para o aluno com Baixa Visão que favorecem o acesso ao currículo:

- Prover o aluno de baixa visão com meios de comunicação compatíveis com as suas possibilidades: material ampliado (livros, provas, atividades em geral), uso do computador, softwares educativos em tipos ampliados, livro falado, computador com sintetizador de voz e periféricos adaptados e outros recursos tecnológicos.

- Proporcionar ao aluno com deficiência visual, os materiais adaptados às suas necessidades educacionais: Lápis 6B, caderno com as pautas reforçadas e se necessário duplas, caneta de ponta porosa preta e de cores contrastantes, régua com contraste, entre outros.

- Incentivar e possibilitar o uso dos auxílios ópticos prescritos pelo médico oftalmologista: óculos, lupas e telescópios. O auxílio deve ser apresentado para a classe como um avanço tecnológico e de grande valia. A falta de correção óptica pode levar o aluno a ter um rendimento escolar insuficiente, dificultando sua inclusão.

- Posicionar o aluno na sala de aula em lugar bem iluminado e próximo ao quadro. Recomenda-se sentar na primeira carteira da fila central, se necessário, colocar uma luminária iluminando as atividades que o aluno está fazendo.

ADEQUAÇÕES NOS CONTEÚDOS CURRICULARES E NOS MÉTODOS DE ENSINO:

Para que o sistema educacional contemple as necessidades especiais dos educandos com baixa visão, também são necessárias adaptações de objetivos (mudanças no conteúdo e no processo de avaliação) e adaptações no método de ensino (didático- pedagógicas).

ADEQUAÇÕES NOS CONTEÚDOS CURRICULARES E NO PROCESSO AVALIATIVO:

- Adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, considerando as características individuais do aluno.
- Considerar que o aluno com baixa visão pode atingir os objetivos comuns ao grupo em um período de tempo maior, para isso, variar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.
- Eliminar conteúdos e critérios de avaliação para os alunos com baixa visão que, em função da sua deficiência, dificultem o alcance dos objetivos definidos para o seu grupo, sem comprometer sua escolarização e promoção escolar.

ADEQUAÇÕES METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS:

Compreendem os métodos de ensino, as técnicas e estratégias adotadas, a organização dos alunos, o processo de avaliação. Entre elas:

- Promover a aprendizagem cooperativa para que o aluno seja agrupado com os colegas que mais se identifique.
- Utilizar-se de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação diferentes dos usados para a classe, quando necessário, sem prejudicá-lo em relação aos objetivos educacionais estabelecidos para ele.
- Disponibilizar apoio físico, verbal, visual e outros ao aluno com baixa visão, possibilitando a realização das atividades escolares e do processo avaliativo.
- Introduzir atividades complementares individuais que propiciem ao aluno alcançar os objetivos comuns ao grupo, que podem ser realizadas na própria sala de aula, na sala de recursos ou no centros de atendimento.
- Eliminar atividades que o aluno esteja impossibilitado de executar, substituindo-a por outras que tenha condições de realizar.
- Substituir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno, em razão de sua deficiência, por objetivos e conteúdos acessíveis, básicos e significativos para o aluno.
- Encorajar, estimular e reforçar a participação, a comunicação, a iniciativa e o desempenho do aluno. O professor deve sempre estimulá-lo verbalmente, as expressões faciais ou gestuais à distância podem não ser percebidas.
- Conceder-lhe tempo suficiente para a realização das tarefas e avaliações, considerando que o aluno com baixa visão é mais moroso para completar suas atividades escolares.
- Diversificar as condições de acesso aos conteúdos, alternando cópia do quadro, com conteúdo ditados e auxílio dos colegas. Conceder-lhe mais tempo para tomar notas e acompanhar o raciocínio, bem como tempo para descanso visual.
- Com o objetivo de evitar a fadiga visual, devem-se organizar as atividades escolares, permitindo momentos de descanso ocular.
- Conteúdos complexos, envolvendo raciocínio matemático, devem ser explicados individualmente para o aluno, em uma distância que ele consiga enxergar e acompanhar toda explicação.
- Providenciar, junto à Direção da escola, a ampliação dos materiais impressos e dos recursos tecnológicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com baixa visão.
- Incentivar a participação nas atividades acadêmicas possibilitando maior integração com os colegas.

ADEQUAÇÕES NA SALA DE AULA:

Para a inclusão do aluno com baixa visão na classe regular de ensino, são necessárias adaptações que favoreçam condições de participação, facilitem o aprendizado e melhorem seu desempenho acadêmico. As principais são: Posicionamento em sala de aula e adaptação de materiais.

POSICIONAMENTO EM SALA DE AULA

Normalmente, a primeira carteira da fila central da sala de aula, em frente à lousa, é a melhor posição para o aluno com baixa visão. Caso enxergue menos ou seja cego de um dos olhos, provavelmente, terá que sentar um pouco mais à direita ou à esquerda. Quando forem dadas demonstrações, procurar fazê-las no centro do quadro, se

precisar, deixe o estudante com baixa visão ficar perto ou ao lado da explicação. Em alguns casos, faz-se necessária a demonstração no caderno do aluno.

O professor pode utilizar-se de outros recursos que permitam a apropriação dos conteúdos pelos alunos com deficiência visual:

- Ler em voz alta, pausadamente, o que estiver escrevendo no quadro negro. O aluno poderá anotar como se fosse um ditado.

- Entregar ao aluno a cópia das anotações passadas na lousa, ampliadas de acordo com suas necessidades.
- Permitir que os colegas o auxiliem, ditando em voz baixa o conteúdo do quadro negro, para que possa copiá-lo.
- Quando dirigir-se ao aluno com baixa visão, chame-o pelo nome. A dificuldade visual para longe impede que veja expressões de aprovação (como um sorriso), expresse-se sempre verbalmente com este estudante.

- Encoraje o aluno com baixa visão a conhecer o espaço da sala de aula, a posição das carteiras onde se sentam seus colegas e a movimentar-se pela sala para obter materiais e informações. Para a segurança do aluno com baixa visão, as mudanças na posição da mobília da sala de aula devem lhe ser comunicadas.

- Para estimular a independência do aluno com baixa visão deixe que faça as atividades sozinho sempre que possível, por outro lado é fundamental a colaboração dos colegas.

Em nossa pesquisa, na fala dos entrevistados, é evidente a falta de conhecimento dos professores do AEE para realizar a estimulação visual de nossos estudantes nos atendimentos educacionais especializados. Essa dificuldade tem comprometido a o desenvolvimento das funções visuais na baixa visão e na cegueira.

Segundo Amiraliam (2004), entre 70 a 80% das pessoas com DV possuem alguma visão útil, e a não utilização efetiva do resíduo visual, por menor que ele seja, leva a uma diminuição da eficiência visual, o uso de qualquer resíduo visual deve ser estimulado para ajudar as pessoas com baixa visão na realização de inúmeras tarefas.

De acordo com a autora, o uso do resíduo visual ajuda as pessoas na constituição e organização do espaço, na coordenação dos movimentos, na mobilidade e locomoção, no contato e relação com o ambiente, na aprendizagem por imitação, na aprendizagem da leitura e da escrita, justificando-se a busca do melhor uso da visão que o indivíduo possui.

Baseado na proposta de uma escola inclusiva acredita-se que o conhecimento dos professores sobre a deficiência visual, suas dificuldades, os recursos ópticos e não ópticos, o sistema Braille e o Soroban, adequações curriculares e adaptação de materiais são uma necessidade para o processo de inclusão.

Nesse sentido a formação continuada é o meio pelo qual podemos atingir a maioria dos profissionais envolvidos, apresentando os conhecimentos técnicos sobre a DV e as possibilidades de ensino aprendizagem.

O acompanhamento sistemático do professor especialista nas orientações em sala de aula e no AEE são importantes para a continuidade e eficiência do atendimento prestado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa apresentou dados que permitem a reflexão sobre os aspectos que tem permeado a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual no ensino regular na rede municipal de Lages-SC. Os principais resultados demonstram a falta de conhecimento dos professores do ensino comum para atuar com esses estudantes. Os docentes estão cientes de não estarem devidamente preparados para a inclusão e necessitam formação e apoio pedagógico especializado para tal função.

A maioria dos docentes não conhece ou não sabe como utilizar os recursos ópticos e não óticos em favor do desenvolvimento da aprendizagem, muitos desconhecem as patologias que causaram a deficiência visual de seus educandos e acabam por muitas vezes os tratarem como ser menos capaz de aprender.

Na fala dos profissionais percebemos a vontade de proporcionar uma aprendizagem mais significativa que evidencie os princípios da inclusão como a eliminação das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento do educando.

É necessária a reformulação do modelo de atendimento especializado e formação proporcionada aos estudantes e professores, faz-se indispensável pensar sobre as dificuldades encontradas e refazer nossa proposta pedagógica.

Segundo o documento “De qual política de Inclusão educacional estamos falando? Inclusão escolar e o Atendimento à Diversidade” (SEED-DEE, 2008), a inclusão educacional para efetivar-se necessita do suporte da Educação Especial, incluindo a implantação e/ou implementação de uma rede de apoio. Os profissionais especializados na área visual têm muito a oferecer aos professores da rede comum e vice-versa.

Consideramos que a educação para todos implica em aprimorar, mas também, aproximar os conhecimentos dos educadores sem dicotomia entre professor regular, professor de apoio à inclusão e professor especialista. Rever as metodologias e estratégias de ensino nas formações continuadas visando à construção de um sistema concretamente inclusivo.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Sou Cego ou enxergo? As questões da Baixa Visão. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 23, p. 15-27, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. vol. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência Visual. vol. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Avaliação Educacional de Alunos com Baixa Visão e Cegueira na Educação Infantil**. Dourados: Editora UFGD, 2009.

CARVALHO, Keila Miriam M. et al. **Visão Subnormal**: orientações ao professor do ensino regular. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

FERNANDES, C. T. et al. **A construção do conceito de número é o pré-soroban**. MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006.

MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 183-197.

ROMAGNOLLI, Glória S. E.; ROSS, Paulo Ricardo. **Inclusão de Alunos com Baixa Visão na rede pública de ensino. Orientação para professores**. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://studylibpt.com/doc/620494/inclus%C3%A3o-de-alunos-com-baixa-vis%C3%A3o-na-rede-p%C3%BAblica-de-ensino>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SANTOS, Miralva Jesus dos. **A escolarização de alunos com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10613/1/Miralva%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2006.

VISÃO SUBNORMAL. Disponível em: <<http://www.visaosubnormal.org.br/artigos.php>>. Acesso em: 16 out. 2016.

DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRADUAÇÃO DE DIREITO: UMA ANÁLISE DE EMENTÁRIOS¹

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset
Universidade do Oeste de Santa Catarina
professora.rossaly@gmail.com

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

Este estudo investiga as (des)construções do imaginário de ensino de Língua Portuguesa em graduação de Direito, olhando para os saberes linguísticos mobilizados, à luz da Análise de Discurso francesa em diálogo com a História das Ideias Linguísticas. A partir de arquivo documental-institucional da Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Xanxerê, analisou-se os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa. A materialidade linguística que emergiu do *corpus* trouxe indícios de que há ressonâncias do imaginário de língua da historicidade do ensino de língua e da constituição do Ensino Superior no Brasil. Observou-se que os componentes curriculares vão se (re)configurando nas práticas docentes em diálogo com as políticas institucionais para educação. **Palavras-chave:** Análise de Discurso. Direito. Currículo. Língua. Ensino superior de língua portuguesa.

INTRODUÇÃO: O FIO INICIAL

A trama deste estudo propõe-se responder à questão: quais são as concepções de língua em funcionamento no ensino de língua portuguesa em um curso de Direito? Com enlace na filiação teórica da Análise do Discurso (AD) da vertente francesa pecheutiana em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), a partir de arquivo documental-institucional, analisamos os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa do Projeto de Criação do Curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, no ano da criação do curso – 2000 – e de 2013, portanto, abarcando também o estudo da última alteração e reformulação do Plano Pedagógico do Curso até a data da realização deste estudo.

A análise desses documentos – que constituem o *corpus* deste estudo – auxilia a compreensão de qual o caráter predominante e quais as concepções de língua que sustentam o componente curricular de Língua Portuguesa para os futuros egressos de Direito da Unoesc Xanxerê, consoante Camargo (2009): a) caráter reparador – visa a

¹ Trabalho apresentado no dia 27 de outubro de 2017, no VI SIMELP - Simpósio Mundial em Estudos de Língua Portuguesa – A União na Diversidade, na Escola Superior de Educação, na cidade de Santarém, em Portugal.

superar deficiências da escolaridade anterior; b) caráter instrumental – atende a razões pragmáticas, de modo a instrumentalizar os acadêmicos para o exercício profissional; c) caráter discursivo-textual – possui como foco o texto e o discurso, compreende o aprendizado da língua por suas relações com o processo cognitivo, valorizando o discurso acadêmico e a possibilidade de desenvolvimento intelectual. Neste entremeio, pretende-se investigar se essas concepções de língua são ou não autoexcludentes, contribuindo para aprofundar o debate em torno do ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior.

Importante ressaltar: quando nos referimos a diferenças, não o fazemos para estabelecer juízos de valor a respeito das distintas concepções de língua. Ao contrário, será efetuado como um gesto de reflexão acerca do discurso *sobre*² o ensino de língua. Tampouco será sob a ótica conteudista que costuramos esta trama. Michel Pêcheux e Eni Orlandi são críticos ao conteudismo e preferem pensar a história discursivamente – não é o conteúdo mas seu funcionamento no meio das práticas sociais que interessa. Para Orlandi (2009, p. 138), pouco importam os conteúdos, é a possibilidade de dar uma forma material ao pensamento que está em jogo nos jogos da história da ciência. A AD se define pela não transparência da linguagem, do sujeito e da história e se mantém a razoável distância da análise de conteúdo. Observamos esta questão sob esse prisma, que nos permite pensar as implicações de cada uma dessas concepções de língua, de forma a subsidiar o fazer do professor em sua prática de ensino.

Dividimos este artigo em três partes. Na primeira, o fio da historicidade: um sucinto resgate histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Na segunda, o fio da discursividade: dispositivo teórico tecido de mãos dadas com o gesto analítico em que trataremos dos recortes discursivos - ementários - sob as lentes da AD/HIL. Na terceira, o fio (in)conclusivo: uma reflexão acerca do movimento analítico que busca compreender o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa no Curso de Direito da Unoesc Xanxerê (SC).

O FIO DA HISTORICIDADE

Assumimos, em nossa pesquisa, uma perspectiva histórica: as práticas docentes encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos e silenciamentos nas escolhas curriculares. Historicamente são (re) construídas representações sobre práticas docentes e sua inter-relação com a disciplina de Português nas aulas, nos documentos oficiais, nos textos acadêmicos.

O nascimento oficial da língua portuguesa no Brasil, além da oficialização da língua portuguesa para o reino de Portugal se atribui à Carta Régia, do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757, que obrigava os colonos a ensinar a língua portuguesa europeia aos povos indígenas e proibia o uso de línguas indígenas na colônia: atribui-se à reforma pombalina a ilusão de que no Brasil só se fala o português (ORLANDI, 2009).

Assim, desencadeia-se o processo de gramatização (Auroux, 2009), entendido como processo sócio-histórico que se caracteriza pelo desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. A reforma pombalina trazia em seu bojo a necessidade política de ensinar e preservar a língua do Príncipe (Portugal) nas

² Entendemos o discurso *sobre* a partir das proposições de Mariani (1998, p. 64, grifos do autor) “Os *discursos sobre* são os discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois *ao falarem sobre um discurso de* ('discurso-origem'), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. [...] já que o *falar sobre* transita na correlação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor.” Depreendemos sentidos para esta noção também em Venturini (2009) e Orlandi (2008): os discursos sobre são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no discurso sobre que se trabalha a noção da polifonia. Dito de outro modo, o discurso sobre é um lugar para “ouvir” as diferentes vozes. E especificamente no que nos toca nesse artigo, a autora Orlandi complementa afirmando que o discurso *sobre* o Brasil (no domínio da história): organiza e disciplina a memória.

terras conquistadas e consolidou uma política de expansão linguística, responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil. Conforme assevera Aurox (2009, p. 53, grifo do autor):

A velha correspondência *uma língua, uma nação*, tomando valor não mais pelo passado mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de uma língua oficial *uma* obrigação para os cidadãos.

O período imperial, sob a denominação de “Português”, amplia a disciplina por criar o cargo de professor de Português em 23 de agosto de 1871 (PFROMM NETO et al., 1974 apud BUZEN, 2011, p. 894). Buzen (2011) destaca o decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, que começou a exigir, após 1871, o exame obrigatório da língua portuguesa para admissão nos cursos superiores do Império, diferente do que ocorria no início do século XIX, cujos exames para cursos jurídicos eram de gramática latina e uma língua estrangeira (francês ou inglês, por exemplo).

Com a emergência do nacionalismo republicano, em 1889, houve a ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira. No início da década de 80 do século XIX, por exemplo, o exame de Português passou a anteceder ao das outras disciplinas escolares: “ampliação da prova escrita de português nos exames preparatórios de 1891.” (RAZZINI, 2000, p. 90).

Na trilha do resgate histórico, ressaltamos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, que consolida os programas oficiais e as disciplinas escolares. O decreto n. 19.890, de 1931, dispõe sobre o ensino secundário que passou a compreender dois cursos seriados: fundamental e complementar. Importante ressaltar que o Artigo 3º do Decreto aponta a obrigatoriedade de cinco anos de curso fundamental em que a matéria Português aparece nomeada em destaque, antes das demais matérias.

Nessa seara de lugar de destaque à língua nacional, ancoramo-nos em Payer (1999) deparamo-nos com o cenário do Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas (1937/1945), movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e a construção da política linguística: língua nacional em contraposição explícita às línguas trazidas pelos imigrantes, notadamente italianos e alemães, ao território nacional em meados do século XX. Havia uma política linguística que atingia fortemente os imigrantes. Com o objetivo de nacionalização do ensino, o Estado Novo criou o conceito jurídico de crime idiomático, conforme Orlandi (2009, p. 113), o crime idiomático se apoiava em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde. Assim, no Estado Novo getulista, buscou-se silenciar o emprego público das línguas de imigração e cultivou-se a padronização da pronúncia do país.

De acordo com Orlandi (2009, p. 117), esta política linguística do ensino e do uso da língua nacional visava formar uma consciência comum de brasilidade. Em nome da língua nacional, o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado. Neste ínterim, entendemos com a autora que a língua é afetada pelo político e pelo social intrinsecamente, o que é corroborado e exemplificado pela forte repressão linguística exercida pela ditadura getulista.

Guimarães (2005, p. 15) argumenta que o emprego da terminologia “língua nacional” era opção de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador. No período subsequente, com a restauração do regime democrático, em 1946, formou-se uma comissão para nomear a língua do Brasil, que é designada como “língua portuguesa”.

Tecendo esta trama com legislação e história, em 1988, momento histórico pós-ditadura, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, ainda em vigor, e o artigo 13 da Constituição determina que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.” Considerando-se que sempre se soube que aqui se fala o português até 1988, o Brasil não tinha nenhum “idioma oficial” estabelecido em lei -, contudo, nenhum problema houve por causa disso durante os 500 anos anteriores. Foi uma legislação de utilidade questionável.

Percebemos, assim, neste breve resgate, que a língua portuguesa vai se (re)configurando em diálogo com as políticas públicas, num processo contínuo de (re)construção dos objetos de ensino: movimento complexo que engendra rupturas e tensões sobre o ensino da língua.

O FIO DA DISCURSIVIDADE: ENLACE DA TEORIA COM O GESTO ANALÍTICO

No movimento de constituição de nosso dispositivo analítico, ratificamos que esta pesquisa se filia aos preceitos da AD em articulação com a HIL: uma forma específica de pensar a história do conhecimento sobre a língua, forma sintonizada à materialidade histórica, forma de reflexão que investiga as relações do discurso *sobre* a língua depreendidas das condições de produção,³ da memória,⁴ da relação entre o interdiscurso⁵ e o intradiscurso,⁶ da configuração das formações discursivas⁷ em funcionamento. De acordo com Orlandi (2012, p. 59), a construção de um dispositivo de interpretação possui como característica principal colocar o dito em relação ao não dito, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui os sentidos de suas palavras.

É nesta “escuta” discursiva que seguirá este percurso analítico: o objeto de análise é o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa no curso superior de Direito da Unoesc Xanxerê – SC. Como procedimento de análise, este gesto de leitura se propõe a trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação. O desafio da pesquisadora nesta inter-relação será atravessar o efeito de transparência da linguagem, da linearidade e da literalidade do sentido, compreender e acolher a opacidade da linguagem e a determinação dos sentidos pela história. Orlandi (2012, p. 61), comenta que o lugar construído pelo analista é o “lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir.” Ressalte-se que, nesta pesquisa, o alvo será teorizado e descrito, pois, para a autora (ORLANDI, 2012, p. 61) “o analista de discurso, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação.” Assim, na mediação teórica, procura-se eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento: “Isto significa colocar em suspenso a interpretação. Contemplar. Que, na sua origem grega, tem a ver com deus, com o momento em que o herói contempla antes da luta: ele encara sua tarefa. Ele a pensa.” (ORLANDI, 2012, p. 61).

³ Depreendemos a noção de **condições de produção** consoante Ferreira (2001, p. 11, grifo do autor), como sendo “responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o **sentido** do texto. As condições de produção fazem parte da exterioridade linguística - circunstâncias de enunciação e contexto sócio-histórico-ideológico.”

⁴ Sem a inscrição da língua na história (memória) não há significação. Pensando a memória discursivamente, consideramos que esta seja “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2012, p. 31). A memória discursiva pode ser tratada, em alguns aspectos, como o interdiscurso. Concordamos com Orlandi (2012, p. 31, grifo nosso) que o que chamamos de memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.”

⁵ Consideramos **interdiscurso** da mesma forma que Ferreira (2001, p. 15, grifo do autor) como aquele que “Compreende o conjunto das **formações discursivas** e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a resignificação do **sujeito** sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O **interdiscurso** determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro “já-dito”.

⁶ Segundo Pêcheux (2009, p. 153, grifo do autor), **intradiscurso** é o “funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito.”

⁷ É pelo **interdiscurso** que se constroem as **formações discursivas**, matriz de sentidos funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso. Nessa articulação inscreve-se a história, que nos faz pensar na historicidade dos sentidos, a relação constitutiva dos sentidos e a compreensão de como esses sentidos são produzidos. (grifo nosso).

E este pensar pressupõe a mediação teórica em todos os passos da análise – a teoria intervirá a todo momento para “orquestrar” a relação da pesquisadora com o seu objeto de estudo -, trabalhando essa intermitência entre descrição e interpretação que constituem o processo de compreensão do analista. E, ao se pensar a análise, um dos primeiros pontos a considerar é a constituição do arquivo e do *corpus*. Para Orlandi (2012 p. 63), “[...] a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas.” Em outros termos, Pêcheux (2010, p. 51) define a noção de arquivo em sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão.” Para o autor, há um divórcio entre duas perspectivas de se ler o arquivo: a literária e a científica. Os literatos praticam, cada um a seu modo, a própria leitura podendo acarretar maneiras contraditórias de ler o arquivo. Neste estudo, privilegia-se a possibilidade científica de leitura de arquivo: consoante Surdi da Luz (2010, p. 131), “ao se assumir a perspectiva de historicizar, [...] o analista realiza um gesto de interpretação que é marcado pela sua posição em relação à sua história e língua, [...] inscritos em determinadas condições de produção, marcando as relações entre sujeito/história/língua.” Para Surdi da Luz (2010, p. 131), “o arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes.”

Desse modo, considerando a questão que mobilizou esta investigação, procedemos à escolha dos documentos pertinentes e disponíveis para a constituição e a delimitação do *corpus* deste estudo que se configura pelo conjunto de documentos institucionais relativos à constituição do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê – SC, a saber:

I. Projeto de Criação do Curso de Direito para o Campus de Xanxerê, Unoesc, 2000, com nomenclatura de Projeto de aumento de vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê, Unoesc, 1999.

II. Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unoesc, alterado pela Res.57/CONSUN/2013, em 12/06/2013.

Esses documentos institucionais selecionados para constituir o *corpus* desta pesquisa apontam para a necessidade de recortar as unidades/seqüências discursivas que compõem o *corpus* discursivo da investigação. A noção de recorte para Orlandi (2011, p. 139) é de uma “unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem - e - situação.” Para a autora, a ideia de recorte remete à noção de polissemia e não à de informação. “Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um espaço menos imediato, mas também de interlocução, que é o da ideologia.” (ORLANDI, 2011, p. 140). E nesta esteira do segmentar versus recortar, Orlandi (2011) ainda postula que recorte é “pedaço”, não é segmento mensurável em sua linearidade, pois entende que a incompletude é a condição da linguagem: não adianta querer estancá-la em compartimentos que se preenchem a cada turno da interlocução. Uma das funções do recorte, ensina Orlandi (2011, p. 141), “é estabelecer um começo, um lugar na incompletude.”

Assim, estabelecendo “um começo”, “um lugar na incompletude” desta pesquisa, consideramos como recortes as discursividades constitutivas dos documentos institucionais que compõem este *corpus*, a saber:

- as ementas de componentes curriculares do ensino da Língua Portuguesa, com as nomenclaturas de Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Produção de Textos e Português aplicado ao Direito.

Ao tomarmos como objeto de análise as ementas curriculares estamos tratando de um objeto que materializa o processo de didatização⁸ de saberes. Quando analisamos as ementas dos componentes curriculares, vemos com Surdi da Luz (2010, p. 184, grifo nosso) que

⁸ Entendemos didatização conforme Surdi da Luz (2010, p. 184): “processo de mobilização de saberes [...] que se tornam outros ao serem transpostos para uma situação de ensino, ou seja, os saberes sábios (científicos) que são transformados em saberes ensinados pela exigência da transmissibilidade dos discursos da ciência.”

[...] estamos mobilizando saberes que se encontram em um processo de didatização, ou seja, que estão transpostos para uma situação de ensino e não são mais os mesmos, são outros dentro do mesmo, pois se encontram em uma outra relação com as coisas a saber, visto que as condições de produção do discurso pedagógico são também outras em relação às condições de produção do discurso científico. Entendemos que *os saberes que são ensinados só os são porque, antes, eles funcionam no universo do dizível dos saberes sábios, ou seja, no interdiscurso do discurso científico*. A convocação de um conjunto de saberes, e não de outros, se faz com base em uma filiação a partir de uma identificação teórica.

Assim, as “montagens discursivas” produzidas com recortes selecionados no movimento analítico são, conforme Pêcheux (2012, p. 57), “momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”. Assim, o trabalho com recortes desliza para o trabalho com “fatos” e não com “dados”, deslocamento que aporta o estudo da linguagem no terreno do acontecimento linguístico e do funcionamento discursivo, auxiliando na compreensão dos processos de produção da linguagem. Dessa forma, esta pesquisa considera o objeto discursivo constituído de “fatos”, dispositivo teórico e o *corpus* construído. Nesta perspectiva teórico-metodológica, portanto, propõe-se a estudar o funcionamento discursivo do ensino de Língua Portuguesa no Curso de Direito da Unoesc Xanxerê, investigação da “ordem do discurso”, em outros termos, é o “estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso” (PÊCHEUX, 2010, p. 73), o modo como funcionam, o quê significam em sua ordem e em sua materialidade.

Neste gesto analítico, ao observarmos o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito do ano de 2000, compreendemos que diferentes concepções de língua⁹ não são autoexcludentes baseados no fato de que o mesmo ementário do componente curricular Língua Portuguesa I, ministrada para acadêmicos da 1ª fase do curso, preconizava o ensino de “*Vícios de linguagem*”, “*Regência verbal*”, “*O código ortográfico*” - que se situam na concepção de língua imaginária¹⁰ com caráter reparador¹¹ - e “*Introdução à comunicação para leitura*”, “*Análise e interpretação de textos*”, “*As várias possibilidades de leitura de um texto*” - que se situam na concepção de língua discursivo-textual.¹² Nesta mesma perspectiva, a pesquisadora deparou-se com o ementário do componente curricular Língua Portuguesa II, ministrada para alunos da 2ª fase, contemplando o ensino de “*Vocabulário jurídico*”, “*Locuções latinas*”, “*A estrutura frásica na linguagem jurídica*” - com viés na concepção instrumental¹³ de língua - e “*O discurso dissertativo de caráter científico*” - ensino situado no caráter discursivo-textual. Conforme Surdi da Luz (2010, p. 161) “[...] a organização de um currículo se constitui como um discurso de onde emergem vestígios de uma

⁹ A classificação das concepções de língua aqui apresentada está consoante Camargo (2009).

¹⁰ A fim de contribuir no entendimento da acepção de língua imaginária e de língua fluida, abordamos um princípio da AD: a distinção entre real e imaginário. Consoante Orlandi (2012, p. 73-74), “real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falha, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido.” Em sentido antagônico, no imaginário “temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição.” É nesta articulação entre o real e imaginário que o discurso e a língua funcionam.

¹¹ No caráter reparador, Camargo e Britto (2011) observam a visão tradicional da língua, configurada pelo normativismo, pelo ensino da estrutura, das regras de funcionamento e das regras de uso, assim, “[...] a instituição imprime ao ensino um caráter compensatório ou reparador ante as deficiências supostamente trazidas do ensino fundamental e médio.” (CAMARGO; BRITTO, 2011, p. 350).

¹² O caráter discursivo-textual compreende a leitura e a escrita numa concepção mais ampla e complexa. De acordo com os pesquisadores, seus estudos são realizados tendo em vista a linguística textual ou a perspectiva discursiva. “Insere-se na defesa da leitura crítica e compreende o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento.” (CAMARGO; BRITTO, 2011, p. 350).

¹³ O caráter instrumental compreende a língua por sua aplicabilidade, sobrepondo à complexidade da linguagem a especificidade do curso. Segundo Camargo e Britto (2011, p. 350), essa vertente contempla o viés pragmático, “[...] pensa a língua operacionalizada, para fins específicos. Seus estudos abrangem modelos e usos de escrita peculiares à área de conhecimento, sob a presunção de que este ensino instrumentalizaria os estudantes ao exercício da profissão.”

história feita por determinados sujeitos em dadas condições de produção.” E nesta abordagem que depreendemos que os componentes curriculares se constituem não só em instrumentos pedagógicos como também em produtos históricos.

Em 2013 foi reestruturado e reformulado o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê¹⁴ e houve a alteração da nomenclatura do componente curricular, ministrado aos ingressantes na 1ª fase, de Língua Portuguesa I para Produção de Textos, que marca o funcionamento de novos sentidos, efeito de identificação às ideias vindas do campo da Linguística Textual, notadamente das décadas de 80 e 90 do século XX. Constatamos que não há correspondência exclusiva entre o nome do componente curricular e seus conteúdos propostos. No caráter discursivo-textual, o ementário parece conferir ao ensino da língua caráter propedêutico – compreende o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento -, pois aponta o estudo da *“Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos”, “Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais” e “Elementos coesivos. Coesão e coerência.”* Observa-se a salvaguarda dos interesses do exercício profissional, caráter instrumental da língua, notadamente em *“de acordo com sua área de formação”,* que consta no conteúdo proposto de *“Comunicação: elementos do processo” e “Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação”.* De caráter reparador ante as deficiências trazidas do ensino fundamental e médio, privilegiando a língua imaginária, a língua padrão, deparamo-nos com os conteúdos *“Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos”, “Pontuação”, “Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos”, “Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal”.*

Observamos ainda que, além da alteração da nomeação de Língua Portuguesa II para Português Aplicado ao Direito, houve a alteração para oferta aos acadêmicos cursantes da 4ª fase e não mais na 2ª fase e houve a redução da carga horária de 72h/a para 36h/a. Essa reformulação da designação para Português Aplicado ao Direito parece nortear o caráter instrumental da língua na área de atuação profissional, em uma visão que compreende a língua por sua aplicabilidade ao exercício profissional. Contudo, ao observarmos o ementário, deparamo-nos com a coexistência das três concepções de língua: a) caráter reparador – *“Processo de formação de palavras”;* b) caráter instrumental – *“Vocabulário jurídico”, “Estilística e redação jurídica”, “A estrutura frásica na linguagem jurídica”, “Enunciação e discurso jurídico” e “Oratória”;* c) caráter discursivo-textual – *“A organização do parágrafo”.*

São efeitos de evidências que corroboram o pressuposto esboçado como questão de pesquisa deste estudo. Apresentamos, a seguir, um quadro que ilustra o caráter híbrido da proposta curricular oficial para o ensino de Língua Portuguesa no curso de Direito da Unoesc Xanxerê e que contém os ementários dos componentes curriculares que constituem o recorte discursivo do arquivo – *o corpus* – nosso objeto de estudo.

¹⁴ Houve outras reformulações no decorrer dos anos, contudo, recortar fez-se necessário e optamos, neste artigo, por analisar somente os períodos de 2000 e de 2013.

Quadro 1 – Ementas do componente curricular de Língua Portuguesa do curso de Direito da Unoesc

ANO	COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
2000	Língua Portuguesa I	Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal.
2000	Língua Portuguesa II	Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunção e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico.
2013	Produção de Textos	Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Comunicação: elementos do processo. Signo: significante, significado; denotação, conotação, sinônimos, parônimos. Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal. Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação.
2013	Português Aplicado ao Direito	Processo de formação de palavras. Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. A organização do parágrafo. Enunção e discurso jurídico. Oratória.
LEGENDA		
Caráter reparador		
Caráter instrumental		
Caráter discursivo-textual		

Fonte: o autor.

Ao olhar para o quadro apresentado e a partir do que advoga Bunzen (2011, p. 887), compreende-se que as práticas escolares se encontram historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares. Há aspectos históricos das propostas curriculares prescritas em documentos que se encontram inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com fortes implicações na seleção dos saberes a serem escolarizados.

Nesse sentido, de acordo com Pietri (2007, p. 263), evidencia-se que há tensões produzidas nas relações entre as concepções de língua: essas tensões constituem a organização discursiva em que se produz o texto e o trabalho de análise da materialidade textual apresenta-se como meio que possibilita observar e compreender os efeitos resultantes dessas tensões.

O FIO (IN)CONCLUSIVO

É possível que este gesto analítico possa auxiliar a compreender dos fios que ligam o discurso *sobre* o que se ensina no âmbito dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e nomenclaturas congêneres no curso de Direito da Unoesc Xanxerê: as concepções de língua que norteiam a elaboração dos programas desses componentes curriculares não são autoexcludentes, ao contrário, há um compartilhamento de concepções distintas que, clivadas, coexistem, complementam-se e dialogam no desenvolvimento de conteúdos e saberes mobilizados ora para recuperar deficiências dos estudantes quanto às regras de uso e funcionamento da língua imaginária, ora para contribuir com o êxito profissional no segmento jurídico com fim precípuo de dotá-los de conhecimentos da linguagem sob o ponto de vista pragmático e, ora por vezes, com o intuito propedêutico de fornecer um lastro linguístico geral ao estudante, que o auxilie na aprendizagem dos outros saberes e no seu desenvolvimento intelectual.

Apesar de o risco de incorrer em simplificações e generalizações, este estudo (re)vela que o componente curricular vai se (re)configurando nas práticas docentes e discentes em diálogo com as políticas públicas e institucionais para a educação. Também, nossas reflexões sugerem que não se trata de selecionar uma das concepções de língua e

abandonar as demais, mas de trabalhar paulatinamente cada uma dessas concepções, de modo a ampliar, cada vez mais, o leque de possibilidades que essas diferentes concepções de língua colocam à disposição de seus estudantes.

Se “as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como consequência de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade da verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 15), este estudo traduz-se em “vontade da verdade” da pesquisadora nas atividades languageiras. Lançando um olhar não conclusivo para este estudo, vem à mente a reflexão: “é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso ousar pensar por si mesmo” (PÊCHEUX, 2009, p. 281, grifo nosso), assim ousamos desejar que a construção deste *corpus* e as reflexões aqui produzidas possam contribuir para suscitar outros olhares de pesquisadores outros acerca deste objeto de investigação.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CAMARGO, M. J. P. **Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções**. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

CAMARGO, M. J. P.; BRITTO, L. P. L. Vertentes do ensino de Português em cursos superiores. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 345-353, 2011.

FERREIRA, M. C. L. F. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.

MARIANI, B. S. C. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

NUNES, J. H. O discurso documental na História das Ideias Linguísticas e o caso dos dicionários. **Alfa**, ILCSE/UNESP, v. 52, p. 81-100, 2008.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10ª ed. — Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias – discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

PAYER, M. O. **Memória da língua**. Imigração e nacionalidade. Tese (Doutorado)—Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Gestos de Leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 49-59, 2010.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação**: A Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. Tese (Doutorado)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SURDI DA LUZ, M. N. **Linguística e ensino**: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Letras)—Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Reitoria. **Projeto de Aumento de Vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê**. Unoesc, Xanxerê, 1999.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Reitoria. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Alterado pela RES.57 / CONSUN/2013 - em 12/06/2013. Joaçaba Unoesc, 2013.

VENTURINI, M. C. **Imaginário urbano**: espaço de rememoração/comemoração. Passo Fundo/RS: Editora UPF, 2009.

ENSINO MÉDIO: (CONTRA) PONTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Mariane Aparecida Talamini Goetten
Universidade do Oeste de Santa Catarina
maritalamini@hotmail.com

Fernanda Aparecida Silva Dias
Universidade do Oeste de Santa Catarina
ferdias08@hotmail.com

Andreia Martinazzo Braga
Universidade do Oeste de Santa Catarina
andreiamartinazzobraga@gmail.com

Financiamento: Sem financiamento

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo tem por objetivo visualizar as relações entre as reformas do ensino médio brasileiro ao longo da história. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, pautado numa pesquisa bibliográfica e análise documental com aprofundamento para a última década, pontuando a atual reforma proposta pelo Governo Federal para o ensino médio. As configurações estruturais que compõem o ensino médio nos levam a perceber lacunas no processo de solidificação e identificação, pois ao longo do tempo diversas políticas e legislações foram instituídas, mesmo assim, ainda há várias dúvidas sobre o verdadeiro teor das ideologias que circundam as discussões históricas e contemporâneas referentes às reformas educacionais propostas para o ensino médio brasileiro.

Palavras-chave: Ensino Médio Brasileiro. Legislações. Reformas Educacionais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo organiza-se a partir de um estudo referente às configurações históricas da educação brasileira, em especial ao ensino médio. Buscamos discorrer sobre as principais reformas instituídas, bem como analisar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e sempre que possível, correlacionar (contra) pontos históricos aos aspectos da contemporaneidade, principalmente no que condiz às políticas educacionais para o ensino médio brasileiro.

O estudo traz algumas considerações referentes às reformas propostas para o ensino médio brasileiro, pontuando aspectos, as últimas décadas até a atual reforma proposta pelo Governo Federal, instituída pela Medida Provisória 746 de 22/09/2016, Lei 13.415 que foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017. Nosso objetivo é visualizar, as ideologias que compõem as entrelinhas desse conjunto de modificações propostas para o “novo” ensino médio, refletir quanto aos contextos, aos quais nos direciona uma configuração dualista, que pretende continuar atendendo uma sociedade capitalista.

Tendo em vista o exposto, o estudo é de abordagem qualitativa, pautado na pesquisa bibliográfica, com análise documental, incluindo buscas de referências em revistas periódicas, em documentos disponíveis na internet, uma vez que o tema referente à Nova Reforma do ensino médio é relativamente recente e as considerações teóricas quanto ao assunto estão em construção. Para as reflexões circundantes deste estudo teremos contribuições dos autores Frigotto (2005), Saviani (2013), Krawczyk (2011), entre outros.

PONTOS HISTÓRICOS EM TORNO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O estudo dos pontos históricos em torno do ensino médio brasileiro, é de extrema relevância, para compreendermos de qual ensino médio estamos falando e, conseqüentemente, quais mudanças estruturais, ao longo da história da educação brasileira, consolidaram-se. Iniciemos com o período do Brasil Imperial, em que a educação assumiu um papel de dar “status” social apenas para os filhos das famílias aristocráticas. Nesse momento histórico, os jesuítas ofertavam a educação no Brasil, as primeiras letras e o nível secundário com a denominação de curso das letras, formação para padres e o curso de filosofia e ciências. No início do século XIX, os jesuítas foram expulsos do Brasil (1759), com esse fato, vários estabelecimentos educativos foram fechados e atingiram diretamente aos filhos das classes dominantes. Nesse período ficaram lacunas na educação brasileira. Somente em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, modificou-se consideravelmente esse cenário.

Logo após a independência do Brasil, já no período regencial, foi criado o Ato Adicional, no ano de 1834, que dava às províncias o direito de regulação sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios. Um pouco mais adiante, surgiram então os Liceus, que tinham como intenção ensinar conhecimentos básicos para a admissão no ensino superior. O ensino médio ficou restrito aos Liceus nas capitais dos estados voltados para a educação masculina e nas escolas normais visavam a educação feminina, escola reservadas às elites burocráticas e latifundiárias.

A proclamação da república brasileira, em 1822, não trouxe mudanças significativas para a participação popular na vida política do país, tão pouco a melhoria das condições de vida da maioria da população, bem como na educação. Pelo período colonial como um entrave para o livre desenvolvimento do regime assalariado, porém nesse período a frágil presença da indústria resulta em atraso em relação aos países precursores da Revolução Industrial.

Somente com a reforma Benjamin Constant, de 1891-92 - ministro da Instrução Correios e Telégrafos - proporcionou aos jovens brasileiros as condições básicas para matrícula no curso superior. A matrícula nos cursos superiores propôs uma mudança curricular no colégio Dom Pedro II, com foco no ensino secundário que passou se chamar, até 1911, de ginásio nacional e trouxe como inovação a extinção dos colégios privados fazendo crescer o número de escolas confessionais metodista.

Aproximadamente dez anos mais tarde, a lei Rivadávia Corrêa (Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da Primeira República redigida pelo ministro do interior Rivadávia da Cunha Corrêa), houve a preocupação em acabar com o curso de função propedêutica. Conforme Saviani (2013, p. 170), passados alguns anos, “uma nova reforma no ensino secundário, a reforma Carlos Maximiliano em 1915, ficava evidente a preocupação em preparar o aluno para prestar o exame vestibular então o curso secundário passa a ter cinco anos de duração.”

No Brasil, entre os anos 1889 a 1930, período da Primeira República, criam-se as escolas superiores livres, empreendidas por particulares. O aumento de tais escolas estava ligado a determinantes técnico-econômicas, para atender às necessidades de suprir a força de trabalho com alta escolaridade, e também para atender a determinantes ideológicos. Foi nesse cenário de incertezas econômicas, políticas e sociais que ocorreu a Revolução de 1930, deu fim a primeira república, durante todo esse período a educação ficou esquecida.

Na Era Vargas, década de 30, apresentava-se uma política educacional liberal que foi sendo silenciada pela corrente da política educacional autoritária, influenciada por doutrinas fascistas da época. Nessa época, o campo econômico e político brasileiro enfrentava pontos de tensão complicados e oportunos para as mudanças em torno do ensino médio: o movimento operário, a crise da produção cafeeira decorrente da crise mundial, os levantes das facções estatais militares, as lutas dos setores conservadores e liberais, os compromissos do governo provisório com os mais diferentes setores de influência do país, a revolução de 1932 e o Estado Novo até 1945.

A economia do país, na época, exigia uma maior quantidade de técnico profissionalizante que ainda era desprezado pelas classes média e alta, pois almejavam os sonhos do ensino superior. A formação técnica era ocupada, preferencialmente, pelos mais carentes que buscavam mais cedo a oportunidade de trabalho, portanto o ensino secundário continuou respondendo à uma pequena parcela da população. O dualismo entre o ensino propedêutico e profissional, do ensino secundário, foi confirmado na carta de 1937, outorgada pelo governo totalitário de Vargas, que se preocupava com a população menos favorecida.

Nascimento (2007, p. 81) cita que “o alto grau da organização escolar brasileira impunha a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o ‘povo’ por meio das escolas profissionais, e a via para a ‘elite’ através das escolas secundárias.” Porém, muitos estudantes não conseguiram terminar seus estudos devido ao rígido horário de trabalho e estudo, bem como as avaliações rígidas impostas pelo sistema educacional como forma de controle. Nesse período, a evasão escolar aumentou muito.

No século XIX, verifica-se uma preocupação do ensino médio com o ensino agrícola industrial e comercial. Na década de 40 foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, pelo Decreto-Lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, com a missão de formar profissionais para a incipiente indústria nacional e o SENAC, em 1946. Assim fortalecendo educação industrial e comercial, ao mesmo tempo constituindo a dualidade do ensino médio, presente a mais de 70 anos no Brasil.

A nova constituição retoma alguns princípios defendidos pela escola nova e estabelece a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Devido a um projeto apresentado em 1948, aprovado em 1961, treze anos mais tarde. Sancionada em 20 de dezembro de 1961, a lei 4.024 estruturou o ensino médio em: ginasial de quatro anos e o colegial de três anos, voltados ao ensino secundário e ensino técnico profissional. Pela primeira vez, o ensino médio técnico foi integrado ao sistema regular de ensino, apesar de não superar a dualidade estabelecida equivalência plena entre os cursos. O autoritarismo ficou evidente no governo militar de 1964, porém o país apresentou umas ideias oportunas para o crescimento econômico evidente nas reformas educacionais.

A politecnia foi um retrato do ensino médio nesse período, que foi muito frequentado pela população menos beneficiada economicamente. A ideia de politécnica que havia orientado a proposta preliminar apresentada por Saviani (2000) foi se descaracterizando ao longo do processo restando na Lei, apenas o Inciso IV do art. n. 35 que proclama como finalidade do ensino médio “[...] a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos [...]” (SAVIANI, 2000, p. 173) reiterado pelo Inciso I do parágrafo primeiro do art. 36 “[...] domínio dos princípios científicos-tecnológicos que prendem a produção moderna.” (SAVIANI, 2000, p. 174).

Somente em 1942, o então ministro da educação Gustavo Capanema redefinirá os objetivos do ensino secundário através da reforma conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário. Contudo, como procuramos

evidenciar, o legado da Reforma de 1931 é indiscutível, pois foi a partir dessa ação do governo que o sistema seriado passou a ser obrigatório, foi implantado um calendário anual, as reprovações foram implementadas e um novo currículo foi introduzido, inclusive, com novas disciplinas, entre elas, História e Geografia do Brasil. Em outras palavras, por tudo que foi apresentado, acreditamos que a história do ensino secundário no Brasil pode ser dividida em dois períodos: antes e depois da Reforma Francisco Campos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). Foi promulgada somente em 1961, com o nº 4.024, e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996. No contexto social econômico em que a LDB foi elaborada ficou evidente o dualismo. Conforme Frigotto (2005, p. 13) o “ensino médio e o técnico sempre estiveram entrelaçados, mas apresentam dualismo ainda que se apresentem em outros termos nas Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.”

Alguns pressupostos são levantados pelos autores Frigotto e Ciavatta, (2005) com o processo contraditório de revogação do Decreto n. 2.208 97 e a construção do Decreto n. 51542014, corte formal e restrito à educação do ensino médio pós LDB 9.39496. Fica evidente, segundo a análise dos autores, um ensino médio unitário e politécnico: o primeiro pressuposto é da luta sistemática e permanente pelo ensino médio, como educação básica dentro da escola unitária e da educação politécnica. Considerada a regressão social e educacional da década de 1990. Pressupostos aos quais demonstram a travessia do Ensino Médio imposta pela realidade de milhares de jovens que têm o direito à educação plena e precisam trabalhar.

A escola é uma instituição que se consolida a partir de determinadas relações sociais, econômicas e culturais e não se dissocia destes espaços, constituídos por sujeitos, as profundas mudanças que ocorreram e continuam ocorrendo, principalmente pelo modelo econômico capitalista, altamente tecnológico, que vem se configurando nas últimas décadas em nosso país. Assim, na contemporaneidade, presencia-se a criação de diversas tentativas de reformas políticas educacionais, com ideologias diversas, as quais sempre dizem objetivar o alcance da equidade e da qualidade no ensino público brasileiro. Nesta perspectiva, suscita então, em 2017, a nova reforma para o ensino médio brasileiro. Aspectos dos quais iremos dialogar na continuidade deste estudo.

ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: REFORMAS A PARTIR DA TERCEIRA VERSÃO DA LDB - LEI 9394/96

Para aprofundarmos nossa compreensão quanto às discussões sobre o ensino médio brasileiro e suas estreitas relações com aspectos sociais, econômicos e culturais de uma sociedade capitalista, faz-se necessário considerar os processos de reformas instituídas pelo poder público ao longo da última década, especificamente posterior a terceira versão da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em 1996 - Lei 9394/96.

Com a ideia de democratização do ensino, os olhares políticos educacionais objetivavam organizar uma nova estrutura ao ensino de 2º Grau e à Educação Profissional, sendo que em 1996 a nova LDB instituiu o ensino médio como etapa final da educação básica e em suas finalidades, previu a concretização e o aprofundamento do Ensino Fundamental e o reconhecimento àqueles que completarem o curso básico, do ingresso no ensino superior. Ainda perante as modificações e em conformidade com o artigo 36, parágrafo 2º, seção IV da referida Lei, o aluno poderia optar entre o ensino médio de caráter propedêutico com aprofundamento de ensino fundamental, ou pelo ensino médio técnico profissionalizante.

No decreto número 2.208, de 17 de abril de 1997, a educação profissional passou por nova reforma e assim veio a integrar as diferentes formas de educação e trabalho à ciência e à tecnologia e a organização da educação profissional, se configurando o ensino técnico com o caráter de complementaridade do ensino médio.

Com essa regulamentação, ficou a escolha do estudante realizar a parte específica da formação técnica referentes à formação geral ou a educação técnica que seria obtida a certificação nesses cursos técnicos, após a conclusão do ensino médio de formação geral.

Essa organização da educação profissional, por meio do Decreto 2.208/1997, estabeleceu, mais uma vez, um ensino numa composição dualista da educação profissional, pois esta veio sendo dissociada da educação básica e com foco para o treinamento superficial à formação profissional de trabalhadores para o mercado capitalista e concebia a separação obrigatória com caráter de articulação entre o ensino médio e a educação profissional que constituíram dois segmentos distintos, permanecendo, com base legal, a dualidade. Buscamos respaldo em Frigotto (2005, p. 87) para compreender que no “Brasil, o dualismo das classes, a desigualdade no acesso aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual.”

Na tentativa de romper com o dualismo e em concomitância com o Decreto nº 2.208/1997, o governo federal agenciou empréstimos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, tendo o objetivo de financiar a reforma da educação profissional por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Os escopos do Programa definiram que novas unidades de centros de educação profissional se ofereceriam pela iniciativa de estados ou dos municípios, isoladamente ou em convênio com o setor privado, ou pela iniciativa do segmento comunitário por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, eximindo-se da União a criação de novas unidades para o ensino técnico.

Com a revogação do Decreto número 2.208/1997, pelo Decreto número 5.154/2004, houve alterações e a educação profissional foi incorporada como processo educacional específico, não vinculada, especificamente, a etapas de escolaridade. Instituiu-se, assim, uma nova regulamentação para a relação entre os ensinos médio e profissional, em que ambos poderiam ser integrados, desde que fosse atendida a formação geral do aluno, buscando ultrapassar a dualidade do ensino mediante a garantia de uma base de formação geral e a possibilitar a formação técnica.

Segundo o Decreto número 5.154/2004, o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio é uma modalidade de organização do ensino médio que tem como proposta a integração de seus objetivos e métodos, contemplando, num único currículo, os componentes curriculares da educação geral e os da formação profissional. Porém, mesmo reconhecendo a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão, os conteúdos de ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de naturezas diversas.

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto número 5.154/04, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, uma para a formação do ensino médio e outra, de um ano ou mais, para a formação técnica. Até porque, tanto a LDB quanto Decreto número 5.154/04 não admitem mais essa dicotomia capitalista que separa a teoria da prática. A tentativa de integração do ensino médio ao ensino técnico implica em superar a dualidade marcada historicamente na educação brasileira, pensando tornar a educação politécnica, em uma educação unitária e universal, almejando superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, buscando assim romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, preconizando a formação humana em sua totalidade.

Esse alinhamento de educação integrada exaltou numa solução transitória, já que as desigualdades socioeconômicas força à inserção no mundo do trabalho. É ideal que os estudantes das classes populares não sejam excluídos do ensino médio na faixa etária própria ou regular; que lhes proporcionada uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica, como tem se constituído ao longo da história educacional brasileira.

Entretanto, as tantas mudanças ocorridas em uma década, no ensino médio, configuram esta etapa de ensino, especialmente devido às novas necessidades atribuídas pelo mundo capitalista, em uma aposta na qualificação de mão de obra para trabalho. Assim, o fato de não haver consenso sobre qual seria o objetivo dessa última etapa da educação básica, ou a transição para o ensino superior ou a preparação para o mundo do trabalho, impulsiona os debates e configura as diversas tentativas para superar o maior desafio posto para esse tema, pois segundo Krawczyk (2011, p. 755), “na verdade o ensino médio brasileiro nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional.”

Todavia, com tantas reformas acontecidas, o ensino médio brasileiro atualmente padece com um conjunto de contradições e problemas que foram se acumulando, sem resolução e com tentativas diversas instituídas, por reformas que não tiveram êxito. Posto então que em 2016, uma nova reforma proposta pelo Governo Federal, instituída pela Medida Provisória 746 de 22/09/2016, Lei 13.415, que foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017, propõe alterações significativas para essa etapa final do ensino básico.

NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Com discurso de inovação e melhoria da educação do país, a nova reforma do ensino médio, proposta pelo Governo Federal, sob a Medida Provisória (MP) 746 de 22/09/2016, Lei 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, tenta convencer a população brasileira sobre sua eficácia.

A mudança estabelecida a partir de uma Medida Provisória, autoritária, sem consulta à sociedade e aos especialistas, gerou muitos protestos e debates. A Medida Provisória, segundo Ribeiro e Scheibe (2017, p. 26) sugere que “por se tratar de uma mudança que afeta diretamente a vida de milhares de jovens brasileiros, o uso do instrumento traz certo grau de arbitrariedade, e a ausência de diálogo com a sociedade [...]”

Com isso, o texto passou por 567 emendas de deputados e senadores, resultando em alterações de alguns temas polêmicos, como por exemplo, no que diz respeito à exclusão de algumas disciplinas e à abertura para profissionais sem licenciatura ministrarem aulas e na maior flexibilização da reforma.

O novo modelo de ensino médio prevê alterações tanto curriculares como na carga horária. Conforme discurso proferido pelo ministro da educação, Mendonça Filho, na cerimônia de sanção da MP, veiculado na revista Istoé, “a escola do ensino médio era estática, com 13 disciplinas obrigatórias. [O aluno] tem de assimilar aquele conteúdo de forma similar e igual para todos, como que cada um tivesse um perfil igual ao outro.”

Com a flexibilização da grade curricular, o currículo do novo modelo terá 60% das matérias estudadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a outra parte permite ao estudante escolher qual das quatro áreas do conhecimento irá aprofundar em seus estudos. Deste modo, a mudança estabelece uma maior aproximação da escola com a realidade do estudante, a fim de proporcionar a este se enquadrar nas novas demandas profissionais do mercado de trabalho.

A ideia central da Medida é disponibilizar ao estudante o ensino correspondente à BNCC em um período e, no outro, o curso técnico. Para Júnia (2017, p. 6), “é assim que o governo federal tem apresentado o MédioTec, uma ‘nova’ ação de formação técnica destinada aos estudantes das escolas públicas” e, ainda, a “profissionalização antecipada dos jovens para atender às necessidades do mercado”, já que o projeto está introduzido no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Para tanto, conforme Gaudêncio apud (JÚNIA, 2017), será necessário mapear as necessidades de formação técnica de cada uma das cinco regiões brasileiras, verificando o que se precisa, bem como as aptidões formativas

necessárias para suprimi-las, preparando o aluno para servir ao industrial, mesmo slogan atribuído ao Sistema S (Senai, como por exemplo) na década de 1970.

Assim sendo, a BNCC do ensino médio não terá os conteúdos divididos em disciplinas, mas em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática, as quais serão disponibilizadas em 1.800 horas, nos três anos desta etapa. Caberá a cada escola decidir como irá trabalhar cada área do conhecimento. As disciplinas de língua portuguesa e matemática serão as únicas obrigatórias.

Conforme a secretária executiva do Ministério da Educação (MEC), em entrevista para revista Istoé (2017):

[...] [nas áreas] estarão encadeadas as habilidades que se referem a determinados conteúdos e podem ser trabalhadas livremente. Elas podem ser trabalhadas, por exemplo, em História, Filosofia, Sociologia ou Geografia. Não importa quem vai organizar e definir vão ser as escolas. O mais importante da flexibilização é garantir liberdade para esses arranjos curriculares.

O restante da carga horária será dedicada, ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas, a seguir, conforme o Artigo 36, da conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016: "I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional".

Além disso, ainda segundo o MEC, a reforma do Ensino Médio prevê uma Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que ocorrerá gradualmente. Para tanto, o Governo Federal fará um investimento de R\$ 1,5 bilhão até 2018, o que corresponderá a R\$ 2.000 por aluno-ano, criando 500 mil novas matrículas de tempo integral.

Muitos são os desafios que o novo modelo enfrentará, mas alguns merecem nossa atenção: o investimento privado no ensino médio; a falta de uma base para os itinerários optativos e o problema de formação dos professores.

A princípio, o novo modelo contará com um incentivo financeiro mais forte da rede privada na oferta pública de ensino. Para Ribeiro e Scheibe (2017, p. 27), "o uso de recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para financiar parcerias com o setor privado, tendo em vista a oferta do itinerário da formação técnica e profissional, constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica", já que visa a formação do estudante que atenda às demandas atuais do mercado de trabalho e não a sua formação integral e transformadora de tal realidade, sugerindo a desregulamentação da obrigatoriedade do Estado com o ensino.

Além disso, o setor privado foi responsável por mais de cinco mil turmas de ensino técnico-profissionalizante, que aconteceram concomitantemente ao ensino médio, no ano de 2016, totalizando 70 % da demanda nacional, enquanto os cursos disponibilizados pela rede pública somaram pouco mais de dois mil (JÚNIA, 2017).

Outro fator agravante que possibilitará o investimento privado neste novo modelo de ensino diz respeito à oferta dos itinerários flexíveis. Os municípios podem ter dificuldades de oferecer os itinerários formativos diversificados, uma vez que, de acordo com o último Censo Escolar de 2016, mais de 50% das cidades brasileiras possuem apenas uma escola que oferece o ensino médio regular e a educação profissionalizante, o que poderia fomentar a criação, paralelamente ao novo ensino médio, de redes privadas que oferecem itinerários profissionalizantes.

O segundo desafio a ser enfrentado diz respeito à BNCC, já que esta contemplará, possivelmente, apenas o currículo comum. Para o presidente da Comissão de Elaboração da BNCC, Cesar Callegari, em entrevista à revista Istoé (2017), "é um erro gravíssimo deixar a base confinada apenas as 1,8 mil horas do currículo comum. Sem ter uma base para a área diversificada, não se tem parâmetros para os processos de avaliação, escolha de materiais didáticos, como orientar a formação de professores." Para um ensino de qualidade, far-se-ia necessário que a Base também definisse os objetivos para os cinco itinerários optativos.

Ademais, deixar a liberdade de escolha para as escolas pode significar um risco que acentue as diferenças sociais. É preciso que ocorra a implantação do novo ensino médio sem que as disparidades de oportunidades continuem, uma vez que nosso país possui profundas desigualdades tanto sociais como econômicas. Tais escolhas, se não houver cuidado ao fazê-las, podem oferecer apenas o que é possível, não contemplando as necessidades da comunidade em questão. Conforme texto veiculado na edição 954 da Revista Época, em 29/09/2016, “regiões em que há falta sistemática de professores de química e física possivelmente optarão por não oferecer o aprofundamento em ciências naturais (a trilha em que o aluno estuda química, física, biologia).”

Deste modo, pontuamos o terceiro e último desafio para implantação do novo ensino médio, problema este que perpassa a comunidade escolar há décadas: a precariedade na formação docente em nosso país. O governo federal tem investido fortemente em campanhas publicitárias, na mídia em geral, que mostram dados de 72 % de aceitação dos docentes, no que diz respeito ao novo ensino médio, embora nenhum curso de formação tenha sido disponibilizado aos educadores, sendo oferecidos apenas aos gestores, que não estão em sala de aula.

As demandas de trabalho atuais exigem cada vez mais professores capacitados, atualizados e que sejam motivados, mas as políticas de formação apenas desvalorizam o trabalho docente, com os baixíssimos salários e avaliações que objetivam culpabilizar o professor pelo fracasso escolar. Krawczyk (2011, p. 14) afirma que “as mudanças necessárias no âmbito da educação pública requerem do professor uma “conversão” em diversos níveis: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político.”

A divisão do currículo comum em áreas do conhecimento possibilitará metodologias voltadas às práticas de oficinas e projetos multidisciplinares, fazendo com que o aluno melhor relacione a aula com a realidade em que está inserido. Para tanto, isto exige que o professor esteja bem preparado, o que ainda é um desafio, visto que, muitas vezes, esses não possuem formação qualificada.

Notamos, portanto, que as exigências do mercado de trabalho, atualmente, dirigem as políticas de ensino, impondo ao jovem uma formação voltada para o exercício de qualquer ocupação, o que, mesmo assim, não garante sua inserção nas atividades profissionais. Reforçamos, ainda, o contínuo debate sobre a real identidade do ensino médio, seja ele primando a formação integral, a continuação dos estudos ou a formação profissional do indivíduo, reiterando nossa crítica ao modelo atual, que foi, é e quem sabe sempre será um espaço de muitos conflitos, que necessita de constantes diálogos e reflexões.

CONCLUSÕES

Os apontamentos expostos neste artigo direcionam para uma ampla reflexão e impulsionam para um diálogo sobre o ensino médio brasileiro e os processos políticos e educacionais sucedidos ao decorrer da história educacional, especialmente na última década do século XXI. Obviamente que há de se considerar as diversas concepções ideológicas e políticas que permearam as reformas instituídas, bem como as necessidades sociais circundante em cada momento histórico.

As reformas instituídas para a educação, especialmente ao ensino médio, não podem ferir o direito de acesso ao conhecimento, nem tão pouco solidificar por ideários excludentes, elitistas e tecnicistas, que ferem o princípio de igualdades de condições, ao qual a Constituição Federal, de 1988, preconiza. Desta forma, visualizar e refletir quanto às reformas para a educação brasileira de fato é algo importante, visto que as modificações sociais e políticas estão presentes na contemporaneidade. Essas modificações estruturais, curriculares e de finalidades formativas, precisam levar em consideração o direito ao livre acesso ao conhecimento e às escolhas de cada indivíduo, considerando os âmbitos sociais e profissionais referentes às realidades educacionais brasileiras.

Contudo, romper com a dualidade de um sistema que, ao longo da história, vem buscando encontrar uma identidade ao ensino médio brasileiro e que centraliza políticas em torno da relação do capital e do preparo de mão de obra para o mercado do trabalho, de fato é um grande desafio, visto que a legislação formulada mantém uma organização dualista estrutural e as ideologias políticas que permeiam a nova reforma, parecem reafirmar a preocupação quanto ao teor técnico do ensino médio, ao qual tende a atender uma demanda de qualificação profissional para o atual mercado capitalista de trabalho.

Há várias dúvidas sobre o verdadeiro teor das ideologias que circundam as discussões históricas e contemporâneas referentes às reformas educacionais propostas para o ensino médio brasileiro. Os (contra) pontos estudados sinalizam que o percurso a ser seguido por educadores e estudantes, deveras foi e é sinuoso, entretanto, faz-se necessárias permanentes pesquisas, reflexões e discussões quanto às ações educacionais formalizadas para essa etapa do ensino básico, e neste processo contínuo de modificações e debates, que não sejamos vencidos pelo conformismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

BRASIL. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 04 mar. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARROSSINO, Sílvia Regina Barboza; CASTRO, Rosane Michelli de. O ensino médio no Brasil: trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho. **Org & Demo**, v. 11, n. 1, p. 91-102, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115050>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

JÚNIA, Raquel. **MédioTec: a mesma qualificação para mesma classe social**. Disponível em: <<http://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/reportagem/mediotec-a-mesma-qualificacao-para-a-mesma-classe-social>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41, p. 754-771, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

NOSSA opinião: enfim, o ensino médio vai mudar. **Época**, 29 set. 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2016/09/nossa-opiniao-enfim-o-ensino-medio-vai-mudar.html>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

NOVO currículo do ensino médio será dividido em áreas, e não em disciplinas. **Isto É**, 01 set. 2017. Disponível em: <<https://istoe.com.br/novo-curriculo-do-ensino-medio-sera-dividido-em-areas-e-nao-disciplinas/>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

NOVO ensino médio - dúvidas segundo ministério da educação. **Portal MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RIBEIRO, Mônica da Silva, SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENAI. **História - Institucional - SENAI - Portal da indústria**. Disponível em: <www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/historia/>. Acesso em: 27 mar. 2018.

ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: TENSIONAMENTOS NO FIO DA HISTÓRIA

Eduardo Borges

Universidade do Oeste de Santa Catarina
eduardo-borges@pc.sc.gov.br

Laudemir Bonamigo

Universidade do Oeste de Santa Catarina
laudemirbonamigo@yahoo.com.br

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

O presente trabalho enfoca a presença do ensino religioso na educação pública brasileira, tendo por objetivo refletir sobre tensionamentos ocorridos ao longo do tempo entre o pensamento liberal, defensor de uma educação laica e o pensamento católico, favorável ao ensino confessional. Para tanto, revisa aspectos de diferentes contextos que deram lugar a tensionamentos sobre a questão, quais sejam: A expulsão dos jesuítas, em 1759; O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932; e a ADI julgada pelo Supremo Tribunal Federal, em 2017, que manteve o Ensino Religioso confessional nas escolas brasileiras. De caráter bibliográfico e com base em análise qualitativa, o estudo possibilita pôr em evidência a influência religiosa na constituição identitária e no controle ideológico brasileiro.

Palavras-chave: Ensino religioso. Educação brasileira. Tensionamentos.

INTRODUÇÃO

Para compreender a contemporaneidade de uma nação deve-se levar em consideração sua construção histórica e seu processo educacional. No caso do Brasil, olhar para a educação implica em analisar o processo de colonização portuguesa iniciada com a celebração da primeira missa quando foi plantada a primeira cruz demarcando o território pela fé. De caráter econômico e exploratório, com intenso fervor missionário, Portugal ambicionava a riqueza e a conversão de novas almas. A Marca da religião passou a ser constituída e constituinte da identidade nacional, a ponto de se poder afirmar que o catolicismo catequizou e batizou o Brasil desde a primeira missa (IANNI, 2000).

A ação colonizadora de cunho religioso se funde na construção de um ideário nacional, sendo fundamental compreender a presença do ensino religioso na educação pública brasileira. Portanto, insta

adentrar nos porões da história a fim de realçar a construção educacional oriunda da relação entre Estado e Igreja e determinante na formação nacional.

Assim posto, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre os tensionamentos ocorridos ao longo do tempo entre o pensamento liberal, defensor do laicismo e o pensamento católico, favorável ao ensino confessional. Para tanto, revisa aspectos de diferentes contextos que deram lugar a tensionamentos sobre a questão. De caráter bibliográfico e com base em análise qualitativa, o estudo possibilita pôr em evidência a influência religiosa na constituição identitária e no controle ideológico brasileiro.

Consoante ao objetivo anunciado, para a análise pretendida tomamos por referência três momentos históricos que colocaram em xeque a presença do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. O primeiro, relativo ao contexto colonial, diz respeito ao período Pombalino e à expulsão dos Jesuítas, em 1759, tendo por objetivo modernizar o Estado português e tirá-lo do isolamento em relação às demais nações europeias, reduzindo a influência da aristocracia eclesiástica tida como entrave para o progresso.

O segundo momento diz respeito ao movimento dos pioneiros da Educação Nova, ocorrido em 1932 num cenário marcado pela crise do Estado republicano, laico e positivista. Nesse contexto ocorreu a abertura de outra fase política do país oportunizando reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas.

Por fim, como terceiro momento realizamos uma análise do debate realizado em 2017, no âmbito do Supremo Tribunal Federal, na qual decidiu-se pela manutenção do ensino religioso, de caráter confessional, nas escolas públicas brasileiras.

Tecidas as reflexões acerca de cada um dos três momentos, nas considerações finais buscamos contemplar as razões arguidas para manutenção ou rejeição do ensino religioso como componente curricular obrigatório de ensino. Salientou-se que nos diferentes tempos da história educacional brasileira essa disciplina exerceu importante papel político e ideológico na manutenção dos formatos sociais e pelo julgamento realizado pelo Supremo optou-se pela manutenção da mesma como obrigatória considerando-se que a laicidade do estado não implica na negação das religiões, mas sim a consideração das suas diferenças.

O PERÍODO POMBALINO E A EXPULSÃO DA COMPANHIA DE JESUS: PRIMEIRO ATO

Embora o Brasil tenha sido a primeira colônia europeia a encerrar o movimento jesuítico com sua expulsão em meados do século XVIII, seu legado reverbera na história da educação, imprimindo-lhe marcas peculiares. Acerca disso, interessa-nos buscar compreender as razões dessa expulsão, bem como as repercussões no cenário educacional e os desdobramentos políticos desse acontecimento.

Para compreender as medidas deflagradas por Pombal devemos nos voltar, inicialmente, ao cenário europeu, responsável pela medida de expulsão jesuítica, buscando refletir criticamente sobre a sociedade desse contexto. A esse respeito, Saviani (2013, p. 77) referindo-se a Portugal afirma: "O século XVIII foi marcado pelo contraste entre a atmosfera religiosa ainda dominante, seu séquito de credices e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre a fé e a ciência."

Tal observação deixa evidente a contradição que opunha os inicianos ao conjunto de novas ideias que passavam a influenciar o imaginário europeu denominada Iluminismo. Essa corrente de pensamento defende a sociedade guiada pela razão como garantia da liberdade individual e da felicidade plena do indivíduo. Assim, as crenças teocêntricas se tornariam antropocêntricas. Em síntese, o iluminismo objetivava interpor-se ao poder político da Igreja, limitando o Direito Divino e contribuindo para um diferente pensar cultural, educacional, político e econômico.

Para o pensamento Iluminista modernizar o estado em crise consistia em desenvolvê-lo aos moldes burgueses centrado no modo de produção capitalista. Isso explica o planejamento Pombal visando reformular a educação pública num Estado fervorosamente religioso que chegava a ter somente 122 dias de trabalho por ano, em vista de serem os demais feriados religiosos. Além de malgovernado, os gastos da coroa eram fúteis e exorbitantes, com o povo vivendo em precárias condições. Para complicar ainda mais a situação, um terremoto ocorrido em 1755 deixara um terrível rastro de destruição. Foi a propósito, nesse cenário que José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, surgiu como figura protagonista de um novo tempo.

Nesse cenário de crise, Marquês de Pombal, Secretário de Estado no reinado de D. José I, fortaleceu seu prestígio junto ao povo português. Como artífice da reconstrução nacional torna-se o grande representante do Despotismo Esclarecido em Portugal. Entre as várias reformas realizadas podemos citar: a criação de companhias comerciais; a revigoração da Universidade de Coimbra e as reformas no ensino, com a expulsão dos jesuítas, considerados por Pombal culpados pelo atraso da nação.

Embora Pombal tenha vivido uma litigiosa relação com os jesuítas, faz-se necessário analisar os inúmeros motivos que desencadearam o ato da sua expulsão. A esse respeito, destacamos o anseio da coroa em submeter a igreja ao seu controle, o contexto histórico europeu que levou várias nações a tratar de modo diferente o tema religião e a nova forma de relacionamento das nações que por meio de uma política de acordos buscavam se proteger de perigos eminentes.

Ademais, cabe destacar especialmente que o fator que mais incomodava a coroa era a influência do ensino religioso ministrado nos colégios, haja vista tratar-se de mecanismo de formação cultural e doutrinação, representando uma ameaça. Assim situadas as razões, o fato é que a expulsão que significou o fim das várias instituições religiosas jesuíticas no território português encerrou abruptamente uma fase de duzentos anos de presença da Companhia de Jesus.

Com a expulsão dos inicianos as transformações educacionais no Brasil estiveram relacionadas, primeiramente, com a aprovação do Alvará de 1759, por meio do qual foram realizados concursos visando à nomeação dos primeiros professores régios. Porém, o desenvolvimento das aulas régias ocorreu em ritmo lento pelas resistências encontradas e falta de recursos, situação contornada apenas em 1772, com a criação do subsídio literário. Pela reforma pombalina era esperada uma escola útil aos fins do Estado, diferindo, portanto, da escola jesuítica adequada aos interesses eclesíásticos.¹

Em suma, as reformas de Pombal constituíram-se em medidas estatizantes, secularizando a administração do magistério, dos conteúdos e da estrutura organizacional das diversas modalidades de ensino. No entanto, esses novos princípios educacionais introduzidos por Pombal enfrentaram inúmeras dificuldades como: a escassez de mestres, a insuficiência de recursos, além do isolamento da colônia motivada pelo temor de que as ideias Iluministas cingissem a educação pública favorecendo o surgimento de ideias emancipacionistas.

Ao longo do primeiro e segundo reinado Estado e Igreja tiveram a relação regulada pelo regime do Padroado, o ensino religioso seguiu intocável como disciplina curricular. Porém, com o advento da República em 1889 um estado positivista defensor do laicismo passou a comandar os destinos do Brasil. Foram três décadas de República Velha, onde ficaram evidentes as fragilidades do sistema Republicano quanto a educação, assim a partir de 1920 movimentos contestatórios começaram a eclodir e um destes movimentos conhecido como Escola Nova será abordado a seguir.

¹ Devemos considerar também que por meio de Pombal a congregação dos jesuítas foi expulsa, porém não os religiosos que voltaram a lecionar e também continuaram a criar novos seminários e educandários pelo Brasil.

O MOVIMENTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA: SEGUNDO ATO

Antes da República existia o Brasil; e o Brasil nasceu cristão, cresceu cristão, cristão continua a ser até hoje. Logo, se a República veio organizar o Brasil e não esmagá-lo, a fórmula da liberdade constitucional, na República, necessariamente há de ser uma fórmula cristã. (BARBOSA, 1960, p. 665).

Durante a Primeira República, que vai de 1889 a 1930, o ensino religioso fora suprimido dos currículos escolares. Para Rocha (2016, p. 84 apud CUNHA; CAVALIERE, 2007), “este fora substituído pela disciplina Moral, cujo objetivo era transmitir e inculcar nas novas gerações os valores republicanos e seculares que livrou os professores do juramento às doutrinas do Catolicismo.”

No entanto, em 1930 o governo provisório de Getúlio Vargas reinsere o ensino religioso nas escolas, como possibilidade destinada a criar, conservar e recuperar valores perdidos nessa fase republicana como: a religião, a família e a pátria. Tal medida encetou um embate no campo educacional entre o pensamento laico e confessional. Essa disputa ideológica tem como demarcação principal a publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

As Conferências Nacionais de Educação (CNE), realizadas desde 1920 pela Associação Brasileira de Educação (ABE) manifestava a vontade de se ter melhor planejamento e organização na educação pública. O bordão, presente no cenário intelectual desde o século XIX reforçava a necessidade de se criar uma consciência nacional, tendo a escola como lugar privilegiado de formação de condutas, sentimentos de laboriosidade, ordem, higiene e civismo.

Após três décadas de república, positivismo e escolas laicas intensificaram-se as contradições sociais, políticas, econômicas e culturais. O país constituído por um contingente de analfabetos estava industrializando-se requerendo maior qualificação dos trabalhadores. Uma acentuada presença de imigrantes, geralmente bem instruídos, passou a questionar o sistema de educação nacional. O ensino dava-se em algumas escolas públicas situadas nas cidades, geralmente frequentadas por filhos das famílias de classe média.

Com Vargas no poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, tendo sido nomeando como ministro Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova. Uma de suas primeiras medidas à frente Ministério em 1931 foi realizar a reforma Francisco Campos que em seu decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931, reestabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas, inaugurando-o no currículo da escola republicana. Segundo argumenta Saviani (2013, p. 196), “o novo ministro atendeu a uma insistente reivindicação da igreja católica.” Mas, afinal, o que representava essa aliança? Como um escolanovista, ao assumir o posto máximo dos assuntos educacionais da República, toma essa medida em benefício da igreja católica?

Para compreender a atitude tomada pelo Estado, por meio do ministro, Saviani (2013, p. 196) refere-se à experiência francesa onde a burguesia: “após ter atacado violentamente a igreja enquanto componente do Antigo Regime a ela se aliou diante do temor do movimento operário.” No Brasil de 1930 também estava em causa esse temor e a igreja por meio de sua influência social difundiria o sentimento de caridade e solidariedade, antídotos essenciais no controle social.

O próprio Getúlio Vargas em seus discursos externava a crise das democracias liberais, reafirmando a retomada de um governo autoritário, um modelo *sui generis* do fascismo italiano aos moldes brasileiro. Um Estado forte que garantiria os princípios fundamentais de cada classe. O ensino religioso seria, então, um componente que contribuiria para a tessitura desse Estado favorecendo o abafamento de contestações sociais.

O conflito entre católicos e escolanovistas somente manifestou-se em 1931, por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, que contou com a participação do ministro Francisco Campos e do Presidente Getúlio Vargas. Porém, o embate consumou-se quando da publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932,

cujas consequências imediatas foram a retirada dos educadores católicos da ABE, que resultou na fundação, em 1933, da Confederação Católica Brasileira de Educação.

Referente ao Manifesto, podemos considerar que o seu tema central eram as “diretrizes da educação popular”, representando um marco para a renovação educacional do Brasil. Os pioneiros assumiram a missão de conduzir o Brasil à modernidade pela via da Educação e o manifesto consistia na expressão máxima dessa renovação. Porém, um dos pontos de maior tensão dizia respeito, justamente, à laicidade do ensino. Esse aspecto representava um elemento fundamental da proposta, na medida em que tocava em princípios democráticos de liberdade de pensamento e credo. Salienta-se que para os católicos, as ideias contidas no Manifesto implicavam na retirada da educação das mãos da família, comprometendo, assim, os princípios de liberdade de ensino, significando um retrocesso ao absolutismo pedagógico.

Diante do embate constituído, a igreja católica articulou-se e, com apoio do Estado, recuperou a posição perdida durante a República Velha. O ensino religioso voltou a fazer parte dos currículos, com base no Decreto nº 19.941, de 1931. E, em 1934, obteve sustentação por dispositivo constitucional. O art. 153 da Constituição Federal desse ano estabelecia:

Art. 153. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

“A disciplina seria oferecida caso houvesse o interesse de ao menos vinte alunos para frequentar as aulas, cabendo aos pais ou responsáveis, no ato da matrícula, optar ou não pela dispensa dos alunos.” (CUNHA, 2010). Os ministros religiosos possuíam a responsabilidade de organizar os conteúdos, escolher a literatura e, ainda, a seleção dos professores do ensino religioso confessional.

Quanto aos Pioneiros da Educação Nova, apesar de condenarem a reinserção do Ensino Religioso com o apoio dos cristãos de confissão não católica num ato em defesa da laicidade seu movimento não logrou êxito. Porém, algumas das propostas foram incorporadas quando da Constituição de 1934, em que pese a reintrodução do ensino religioso facultativo. Porém, talvez uma das maiores vitórias das proposições do Manifesto tenha sido a introdução da educação como direito de todos e dever do estado além da garantia de sua concretização na escola pública gratuita.

Estas conquistas garantidas pela Constituição Federal em vigor asseguram o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Desta previsão, decorreu a elaboração da lei nº 9.394/96 e a celebração de um acordo internacional com a Santa Sé, adotando, à disciplina, um viés confessional. Isso será enfatizado no terceiro ato.

RAZÃO DE DECIDIR DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL E O ENSINO RELIGIOSO: TERCEIRO ATO

Concernente a este que denominamos de terceiro ato do debate aqui proposto, iniciemos com uma lacônica explicação sobre as razões que, mais recentemente, levaram a discussão sobre o ensino religioso ao plenário do Supremo Tribunal Federal, em sede de controle de constitucionalidade.²

² O controle de constitucionalidade concentrado é sempre de natureza abstrata. O objeto de julgamento é unicamente a validade do ato editado à luz da constituição. A principal forma de controle de constitucionalidade é a Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI.

É oportuno considerar, também, que a Igreja Católica possui um diferencial em relação às demais entidades religiosas, qual seja: constitui-se em Estado Soberano e, por conseguinte, apto a realizar Acordos Diplomáticos Internacionais com os demais Estados nacionais. A esse respeito, é interessante observar que o Estado brasileiro celebrou, até hoje, três Acordos diplomáticos com a Santa Sé: o primeiro foi durante o Segundo Reinado, em 1862, refere-se ao envio, organização e direção das missões apostólicas junto às “Tribos indígenas do Império do Brasil”; o segundo, de 1989, versa sobre assistência religiosa às Forças Armadas brasileiras; e, finalmente, o terceiro, que constitui objeto da ADI julgada, foi objeto de aprovação pelo Congresso Nacional (Decreto Legislativo nº 698/09). Sua promulgação deu-se mediante edição do Decreto nº 7.107/10.

Com a promulgação do acordo, houve a alteração do definido para a disciplina de ensino religioso pela Carta constitucional e pelo art. 33 da de Diretrizes e Bases da Educação.

Vejamos: a Constituição estabelece que o ensino religioso integra os horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. No entanto, não foi compreendido, pela constituinte, como “conteúdo mínimo” necessário à “formação básica comum” do cidadão. Tanto é assim que sua matrícula, tal como previsto no art. 210, §1º, da Constituição Federal é necessariamente facultativa.

A celeuma que envolve a questão mais recentemente deu-se com a Lei federal nº 9.394/96 e com o art. 11, § 1º, do Acordo Firmado entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, haja vista que o ensino religioso passou a abranger em seu conteúdo o estudo “católico e de outras confissões religiosas.”³ Assim, o catolicismo passou a constituir disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Trazem as normas em sua literalidade:

Lei nº 9.394/96

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996).

Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé

[Art. 11.] A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§ 1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010).

Foi claramente uma tomada de decisão do legislador, que se afastou de um modelo não confessional à disciplina escolar.

O contraponto ao ensino religioso resultou, em 2010, numa Ação Direta de Inconstitucionalidade, interposta pela Procuradoria Geral da República perante o Supremo Tribunal Federal com o fito de interpretar a constituição para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ter natureza não-confessional.

³ Redação extraída do art. 11, § 1º, do Acordo Firmado entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé.

Segundo a exordial, a previsão de ensino religioso nas escolas públicas nos moldes da legislação impugnada ofenderia o art. 19, inciso I, da Constituição Federal de 1988, o qual prescreve ser vedado aos entes federados “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles e seus representantes relações de dependência ou aliança [...]” (BRASIL, 1988).

Entretanto, em 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal, por maioria, julgou improcedente a ação de inconstitucionalidade⁴, de forma a compreender que a legislação posta não ofende a laicidade do Estado, mesmo adotando-se uma linha confessional.

Exposto isso, avancemos um pouco mais na compreensão acerca dessa decisão.

Durante o julgamento, o Ministro Luís Roberto Barroso, que serviu como relator do processo, afirmou que o Estado brasileiro não é hostil ao ensino religioso, mas defendeu que está vedada qualquer forma de proselitismo em ambiente escolar. Para o relator, este ensino tem que expor aspectos das diferentes crenças, assim como do ateísmo e do agnosticismo.

Segundo o voto do Ministro (BRASIL, 2017), a conciliação necessária entre laicidade estatal e ensino religioso afasta a possibilidade de o Estado optar pela modalidade confessional (de uma religião específica) ou pela modalidade interconfessional (de algumas religiões, a partir do seu denominador comum). As bases ontológico-axiológicas desse pensar se pautam no iluminismo e na forma como o Estado abraçou a ciência como conhecimento e, abissalmente, rechaçou o teocentrismo.

Também para a ministra Rosa Weber a disciplina não pode estar vinculada a qualquer crença ou religião, sob pena de ofensa ao princípio da laicidade.

O ministro Celso de Mello votou no sentido de que apenas aulas não confessionais podem impedir que a escola atuasse como aparelho ideológico de determinada confissão religiosa, defendeu o ministro:

Na verdade, a não confessionalidade do ensino religioso na escola pública traduz, sob perspectiva constitucional, fator obstativo da ministração de aulas em conformidade com princípios doutrinários de uma ou de algumas instituições religiosas, assim como proíbe que a escola pública atue como aparelho ideológico ou agente fomentador de determinada confissão religiosa, pois não compete ao Estado, que há de observar estrita neutralidade nesse domínio, exercer atividade de difusão de ideias ou de apoio a crenças religiosas, quaisquer que estas sejam. (BRASIL, 2017).

O ministro Luiz Fux também acompanhou o posicionamento do relator.

No entanto, essa não foi a posição que prevaleceu. A decisão final foi no sentido da manutenção o ensino religioso confessional ou multiconfessional.

Ao abrir a divergência, o ministro Alexandre de Moraes destacou que o ensino religioso previsto constitucionalmente é um direito subjetivo individual dos cidadãos e, nessa ótica:

a definição do núcleo imprescindível do ensino religioso como sendo os dogmas de fé, protegidos integralmente pela liberdade de crença, de cada uma das diversas confissões religiosas, demonstra que não há possibilidade de neutralidade ao se ministrar essa disciplina, que possui seus próprios dogmas estruturantes, postulados, métodos e conclusões que o diferenciam de todos os demais ramos do saber jurídico e deverá ser oferecida segundo a confissão religiosa manifestada voluntariamente pelos alunos. (BRASIL, 2017).

⁴ Vencidos os Ministros Roberto Barroso (Relator), Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello.

É defeso ao Estado impor um conteúdo que misture diversas crenças religiosas, em desrespeito à singularidade de cada confissão. Para o ministro, também não se pode confundir o ensino religioso com o estudo de história, filosofia ou ciência das religiões.

Desta forma, as razões de decidir, destacadas pelo ministro, demonstram que o conteúdo da disciplina de ensino religioso é singular, não se confundindo com nenhum outro ramo do conhecimento e, plenamente, compatível com a laicidade do Estado. Não se deve, portanto, confundir o ensino religioso com o ensino da história das religiões.

Destacou ainda que “não faria sentido garantir a frequência facultativa às aulas de ensino religioso se esse se limitasse a enunciar, de maneira absolutamente descritiva e neutra, princípios e regras gerais das várias crenças.” (BRASIL, 2017). O ensino religioso tem como núcleo básico os dogmas da fé, por meio da denominada “Teologia revelada”.

Por fim, o ministro Alexandre de Moraes destacou a diferença entre Estado Confessional e Estado laico sob a ótica da ausência de dogmas religiosos na elaboração de políticas públicas, não podendo ser confundida a possibilidade de um Estado que “garanta o ensino religioso ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno.” (BRASIL, 2017).

O ministro Dias Toffoli sustentou que haveria inconstitucionalidade somente se a realidade social fosse diferente, haja vista que, atualmente, 92% declararam-se adeptos a alguma religião. Extrai-se do voto que os pressupostos culturais da sociedade de hoje continuam os mesmos daquela de 1988. Evidenciou, ainda, que a relação da Igreja Católica com o Estado é regradada em 186 países do mundo e não há inconstitucionalidade em relação ao acordo com a Santa Sé.

Gilmar Mendes, por sua vez, fundamentou seu voto comparando decisões de outros órgãos judiciais, incluído internacionais, para destacar que o ensino confessional ou interconfessional não é uma afronta à liberdade religiosa. Afirmou que a religião cristã faz parte da cultura do país e a tentativa de implantar o modelo não confessional⁵ ao ensino religioso é uma afronta ao dever do Estado de tutelar a expressão social da religião.

O ministro também destacou a presença do cristianismo na vida social, usando de exemplos como o Cristo Redentor, no Rio de Janeiro, o feriado de Nossa Senhora de Aparecida, além da nomenclatura de alguns entes da federação, como São Paulo, Santa Catarina e Espírito Santo.

Em seguida, Gilmar Mendes destacou o modelo não confessional se aproxima das disciplinas de filosofia ou sociologia e a sociedade perderia a figura do ensino religioso previsto na Constituição.

O ministro Ricardo Lewandowski expôs que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu parâmetros para garantir o respeito integral aos direitos e interesses de todos que frequentam a escola pública. Também defendeu que “A laicidade não implica no descaso estatal com as religiões, mas sim na consideração com as diferenças, de maneira à Constituição prever a colaboração do interesse público e as crenças.” (BRASIL, 2017). Assim, o ensino religioso confessional não ofende o Estado laico e permite que o aluno compreenda valores e o papel da religião no mundo.

Em suma, pode-se destacar que dentre os principais fundamentos firmaram-se a manutenção do ensino religioso por questões de manutenção da ordem social estabelecida, assegurando-se o ensino religioso confessional.

Insta destacar que a redação original do art. 33 da lei 9394/96 previa o ensino confessional de acordo com a opção religiosa do aluno, ministrado por professores credenciados pelas respectivas entidades religiosas (inciso

⁵ O modelo confessional compreende uma ou mais confissões são objeto de promoção; no interconfessional, o ensino de valores e práticas religiosas se dá com base em elementos comuns entre credos dominantes na sociedade.

l) ou interconfessional (inciso II). Ocorre que, em julho de 1997, a lei 9.475/97, alterou a LDB para vedar quaisquer formas de proselitismo. Situação que mudou após o julgamento da ADI objeto desta discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentimento religioso acompanha a evolução da condição humana e das civilizações desde o início dos tempos. Nessa trajetória milenar, a religião ocupou diversos lugares no universo social, que vão da centralidade absoluta ao secularismo, que visa confiná-la à vida privada.

No plano político, ela esteve ligada à legitimação do poder, à dominação social e ao surgimento das primeiras leis. Da mesma forma, ligou-se a guerras, perseguições e fundamentalismos, indo das Cruzadas à Inquisição. Em sua linha mestre, a religião remete a humanidade a valores morais e espirituais, como a solidariedade e a compaixão.

O ensino religioso em ambiente escolar despertou polêmicas discussões na educação brasileira, seja pelo seu caráter de doutrinação, quando do início do processo de colonização no Brasil, seja pelo caráter confessional.

Neste trabalho, enfocamos três tensionamentos entre os defensores da existência do ensino religioso na forma confessional ou multiconfessional em ambiente escolar e aqueles que defendem a forma não confessional ou a sua retirada completa dos quadros escolares. Os momentos destacados são: a) a expulsão jesuítica, em 1759; b) o movimento dos Pioneiros, na década de 1930, e; c) o julgamento da ADI nº 4439 pelo plenário do Supremo Tribunal Federal em 2017.

Conforme argumentamos no primeiro ato – a expulsão jesuítica – deu-se buscando modernizar o Estado português, a fim de tirá-lo do isolamento em relação às outras nações europeias, visou romper com o modelo de educação oferecida, significando supressão do poder político da igreja, limitação do Direito Divino e contribuição para o surgimento de um novo pensamento cultural, educacional, político e econômico.

O segundo ato contemplou o Manifesto dos Pioneiros da Educação o qual carregou, entre outros aspectos, a defesa à laicidade do ensino, no sentido da eliminação da influência exercida pela Igreja Católica no campo educacional. A tensão motivada pelas defesas ao projeto de modernização da educação nacional viveu um novo capítulo em 1931 com o reestabelecimento do ensino religioso pela Constituição Federal. A fundamentação desse capítulo recaía na necessidade do Estado evitar que o controle social por ele exercido fosse afetado por algum movimento operário, razão pela qual a influência da Igreja adquiriria um papel importante e estratégico para o Estado.

Por fim, o terceiro ato situou-se na esfera judicial, quando mais recentemente o Supremo Tribunal Federal julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, decidindo que o ensino religioso confessional não ofende o Estado laico e permite que o aluno compreenda valores e o papel da religião no mundo. Prevaleceu, neste terceiro momento, a visão de que a laicidade do Estado não implica na negação as religiões, mas sim a consideração de suas diferenças.

Em vista do exposto e examinado constatamos nos três momentos históricos um quadro de tensão em torno da figura do ensino religioso como componente curricular da escola brasileira. As razões arguidas para a sua manutenção ou rejeição na forma confessional ou multiconfessional se reproduzem em espírito, pois, respeitando as particularidades sociais e culturais de cada período, tais razões pautaram-se na manutenção do formato social.

Como buscamos apontar, se o ensino confessional contribuiu para a conservação da ordem pública no período colonial ao reforçar o regime de padroado, no Estado Novo o ensino religioso teve um caráter disciplinador. Por outro lado, na atualidade é recebido como legítimo exercício dos direitos fundamentais do cidadão, sem ofensa ao princípio da laicidade do Estado.

Resta observar, à conta do objetivo deste trabalho, que as razões elencadas nos três momentos são de ímpeto político e ideológico, pautando-se pela visão de liberdade individual tutelada pelo Estado e por sua

manutenção do regime social imposto. Pouco se considerou sobre o enfoque pedagógico da disciplina dentre as razões adotadas para, na atualidade, manter ou rejeitar o ensino religioso confessional ou multiconfessional na escola pública.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rui. **Escritos e discursos seletos**. Seleção, organização e notas de Virginia Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, Senado Federal, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 fev. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Portal da Legislação**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 05/01/18.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439. Requerente: Procurador Geral da República. Relator: Roberto Barroso. **Pesquisa de Jurisprudência**, Acórdãos. Brasília. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=3926392>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 01 maio 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio; CAVALIERE, Ana Maria. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro e ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

IANNI, Octávio. Tendências do pensamento brasileiro. **Tempo Social, Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 55-74, nov. 2000.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MÉTODO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONSTITUINTE DA UNICIDADE HUMANA

Cristiane Elisabeth Cupchinski Rempel

Professora Mestre da rede municipal de Tunápolis (SC)

cristiane_cupchinski@yahoo.com.br

Carlise Inês Groth Lezonier

Psicóloga da rede municipal de Tunápolis (SC)

carliseines@yahoo.com.br

Eixo temático: 03- Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar um método avaliativo que contempla a unicidade do ser humano, uma experiência da rede municipal de ensino de Tunápolis (SC). O ato de avaliar precisa considerar o processo de desenvolvimento de cada criança, suas necessidades e singularidades, assim como, as metodologias do (a) educador (a). Os procedimentos metodológicos utilizados neste artigo descrevem a fundamentação teórica utilizada para o consenso do método avaliativo em voga, a necessária reflexão que embasou essa prática e os resultados obtidos no ano de dois mil e dezessete na rede municipal. Destacamos como resultados preliminares a aproximação das famílias com as escolas e a implantação de uma dinâmica de organização das escolas por meio do uso de registro pedagógico no *Onedrive*.¹

Palavras-chave: Método avaliativo. Educação Infantil. Unicidade. Onedrive.

INTRODUÇÃO

O ato de avaliar na Educação Infantil tem causado inúmeras reflexões nas últimas décadas. Parte-se do pressuposto que não há retenção da criança nessa modalidade de ensino. Neste entendimento, os modos de pensar um instrumento avaliativo ficam a critério de cada instituição de Educação Infantil, assim, os métodos escolhidos a critério de cada Instituição são variados. O método descritivo, descreve a criança em um texto, com o cuidado de contemplar seus aspectos positivos, considerando que a criança é um ser em desenvolvimento. O método objetivo, elenca uma série de objetivos nos aspectos de desenvolvimento cognitivo, físico, psicomotor, hábitos e atitudes da criança, com duas ou três opções para resposta, variando essas opções entre sim e não; desenvolve e não desenvolve; com dificuldade ou sem dificuldade, entre outros. Porém, em ambos não é possível “enxergar” a criança em sua unicidade, que em síntese significa “do prefixo ‘uni’, refere-se a um ser humano, e ‘cidade’ quer dizer ‘povoação,

¹ Onedrive, aplicativo da Microsoft.

normalmente maior que uma vila'." (REMPEL, 2017, p. 168). Ou seja, um ser humano povoado, tomado por várias emoções, modo de ser, pensar e agir.

Dessa maneira, pensamos em um método que contemple o ser humano em sua dimensão inteira, e não apenas um instrumento avaliativo, tomando como princípio a complexidade do ser humano, que é uno e múltiplo, singular e genérico, que age no entrelaçamento da sua emoção com a razão.

O ser humano é inseparável de seu meio, e este o constitui. Conhecer cada criança em seu aspecto familiar, seu modo de vida, suas preferências, sua fase de desenvolvimento, suas crenças que expressa em suas ações é imprescindível para pensar o processo de avaliação, pois neste o/a educador/a se entrelaça com cada criança, no seu modo de acolhe-la ou reprimi-la, ajudá-la ou julgá-la, planejando ou não suas ações diante das ações observadas na criança. Nesse sentido, é essencial a conversa entre todos/as educadores/ras que trabalham com a criança, seus olhares, troca de informações e especialmente a delineação de objetivos que visem auxiliar o processo de desenvolvimento de cada criança e de cada turma.

O impasse, é que diante do contexto educativo, onde o conhecimento se divide em áreas de conhecimento, por vezes essa troca de olhares não acontece, resultando em pré-conceituações equivocadas, olhar unilateral, e de fato não colaborando na constituição da unicidade da criança. Nesse sentido, a rede municipal de Tunápolis adotou, além dos conselhos de classe que acontecem duas vezes ao ano em cada escola da rede, o uso do *Onedrive*, que é um aplicativo da Microsoft que permite a utilização de serviços *online* para enviar e receber mensagens eletrônicas, sendo possível escrever em pastas separadas por turmas e por criança, fatos cotidianos, observações, convertendo-se em um relatório pedagógico individual, onde é possível conhecer cada criança em sua unicidade. Não obstante, as escolas ainda adotam um portfólio individual, que são entregues às famílias em momento de conversa individualizada sobre cada criança.

Nesse aspecto, de múltiplos olhares, uma equipe multidisciplinar e uma equipe pedagógica podem fazer a diferença. Nos conselhos de classes e com o uso do *Onedrive*, se torna possível conhecer a realidade das crianças, por meio de conversas eticamente profissionais, concebendo a criança em sua unicidade, visto na junção de olhares de todos/as os/as especialistas. Assim como, com o auxílio de profissionais que trazem a leitura do contexto familiar e individual, no caso psicóloga e orientadora pedagógica. Formando uma rede de olhares.

A autopoiese – padrão de vida – é um conjunto de relações entre processos de produção; e uma estrutura dissipativa só pode ser entendida por intermédio de processos metabólicos e desenvolvimentais. A dimensão do processo está, desse modo, implícita tanto no critério do padrão como na estrutura. Na teoria emergente dos sistemas vivos, o processo da vida – a incorporação contínua de um padrão de organização autopoietico numa estrutura dissipativa – é identificado com a cognição, o processo do conhecer. Isso implica uma concepção radicalmente nova de mente, que é talvez o aspecto mais revolucionário e mais instigante dessa teoria, uma vez que ela promete, finalmente, superar a divisão cartesiana entre mente e matéria. (CAPRA, 2008, p. 144).

Assim, conhecer o Ser em formação deve ser requisito fundante no método avaliativo, onde se vale mais colaborar na constituição humana, do que na "medição" de aspectos elencados previamente, reverberando o que acredita Maturana (2001, p. 20) "o que define uma espécie é o seu modo de vida[...]" Colocando o observador a observar a própria observação. O que eu faço quando digo que estou avaliando?

COMPREENDENDO A COMPLEXA UNICIDADE HUMANA EM TEMPOS CONTEMPORANEOS

Um dos grandes desafios contemporâneos consiste nos modos de relações humanas. Em um tempo onde o “rolo cultural” ganha força, as relações ficam a margem, caindo num esvaziamento do humano. Como resgatar o elo perdido? Como contribuir com as gerações vindouras e recém-chegadas? O que nos torna humanos?

A fragilidade das relações humanas na contemporaneidade se dão pelo modo de convivência, onde a valorização do Ter é soberana sobre o Ser. Prevalece no meio social o consumismo exacerbado avassalador. O diálogo face a face estão diminuídos e substituídos pelos meios virtuais. Estamos gerando uma cultura conflitual entre o caráter sociológico e antropológico essencial. Razões suficientes para exigir reflexão, individual e coletiva, pois o modo de viver adentra o âmbito escolar e assim, acolhe as recém-chegadas, as crianças.

A necessidade de instaurar novos espaços de convívio exige reconhecer a cultura cultuada e o reconhecimento da dimensão da unicidade humana que se dá nos encontros. O humano só se torna humano por meio das relações que estabelece. Somos a espécie mais frágil em relação aos outros animais, nascemos com a necessidade de cuidado e preservamos essa necessidade pela vida inteira. “Somos animais neotênicos – ou seja, animais nos quais há uma prolongação do período infantil.” (MATURANA, 2001, p. 94). Se nascemos com a necessidade de cuidados e somos dependentes do outro, como nos individualizamos e nos tornamos indiferente ao outro? O paradoxo do humano está intrinsecamente ligado a condição humana, na trama do modo de se relacionar com o outro, na manifestação da unicidade. “A unidade humana primeira é genérica. O termo genérico, aqui, ultrapassa e engloba o termo genética [...]” (MORIN, 2007, p. 59). Embora sejamos da mesma espécie, cada ser carrega em si características unas em sua anatomia. A identidade humana comum é genérica, mas carrega em si a unidade, que se multiplica na diversidade humana existente. Ainda, cada ser humano desvenda em si, no interagir com o outro, suas características próprias, que se acentuam de acordo com o meio ao qual está inserido. O fato é que a dualidade humana oscila no processo de constituição da unicidade.

O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: *sapiens e demens*: sábio e louco; *faber e ludens*: trabalhador e lúcido; *empiricus e imaginarius*: empírico e imaginário; *economicus e consumans*: econômico e consumista; *prosaicus e poeticus*: prosaico e poético. (MORIN, 2005, p. 58).

Duas dimensões, dois extremos, nas quais todo ser humano transita, caracterizam o jeito de ser, pensar e agir de cada um, diante das mais variadas emoções e pulsões.

O homem é racional (*sapiens*), louco (*demens*), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico; goza, canta, dança, imagina, fantasia. Todos esses traços cruzam-se, dispersam-se, recompõem-se conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a inacreditável diversidade humana. (MORIN, 2007, p. 63-64).

As manifestações humanas são oriundas da biologia e da cultura. Ambas expressam a unicidade que se constitui no processo singular de vida humana, caracterizando a pluralidade humana existente. Desse modo, “o ser humano é definido de modo bipolarizado em *yin yang*, sempre com a presença da afetividade: *sapiens/demens* [...]” (MORIN, 2007, p. 288). Cada ser humano é uno e múltiplo ao mesmo tempo. Em sua unicidade há uma perpétua oscilação de predominância do *sapiens/demens*, presentes em suas manifestações orgânicas, sociais ou psicológicas, que exhibe ou inibe, permitindo-se ou não, dependendo de suas estruturas biológicas ou culturais que são definidas de um modo em cada Ser. “Os estados de atividade neuronal deflagrados por diferentes perturbações

estão determinados em cada pessoa por sua estrutura individual, e não pelas características do agente perturbador.” (MATURANA, 2001, p. 27).

Fator preponderante que levou a pensar em compreender cada criança, reverberando a necessidade de um método avaliativo que reconhecesse as unicidades, exigindo reflexão.

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos. (MATURANA, 2001, p. 30).

Voltar o olhar para o nós mesmos, educadoras e educadores, é tornar possível uma nova maneira de pensar e ver, é compreender-se em meio ao tempo contemporâneo, reconhecer que somos seres determinados estruturalmente, ora pela biologia, ora pela cultura, passíveis de cairmos em *pontos cegos*.²

No processo de evolução do hominídeo, o humano teve aptidões organizadoras, criando sua forma de vida dentro do contexto meio e ambiente. O elo perdido é justamente o que permitiu a evolução e propagação da espécie humana, o ato de compartilhar, a colaboração espontânea, o cuidado com o outro, a ternura e o amar. Modos estes que urgem por resgate, o humano do humano.

O fenômeno de competição que se dá no âmbito cultural humano, e que implica a contradição e a negação do outro, não se dá no âmbito biológico. Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua *autopoiese* e sua corresponsabilidade com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los. (MATURANA, 2001, p. 21).

Sendo esta, a grande questão posta no debate entre processo cognitivo, processo de conhecer, processo avaliativo e processo constituinte, que ocorrem nos espaços escolares, e fora deles também. Somos capazes, pela racionalidade, de aprender uns com os outros, educação que acontece, não exclusivamente, mas primordialmente pela função educativa nos espaços escolares. O que não se pode perder de vista é que a escola não é espaço de adestramento, mas sim, espaço de encontros e convivências. Os encontros podem ser perturbadores e violentos quando negam a condição humana e subordinam a capacidade de criação. “O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional.” (MATUTANA, 2001, p. 18). Assim sendo, “A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações.” (MATURANA, 2001, p. 20). A linguagem se dá no âmbito das relações humanas, somente possível pela racionalidade, que permitiu a espécie humana viver em redes de conversações, em um modo de vida que tido cotidianamente oportunizou a evolução humana, inclusive do cérebro, configurada em ação e emoção. O modo de viver é consequentemente o modo de educar, porém a função educativa escolar deve reconhecer a diversidade e estar amparada por propostas que permitam as manifestações humanas, ao mesmo tempo com intencionalidade que conduza ao respeito e compreensão, facilitando assim os processos educativos desencadeados em cada unicidade.

Se faz necessário reconhecer que somos seres relacionais, racionais e ³linguajantes, vivemos em redes de conversações, onde a unicidade é complexa e complexifica as relações, porém estas, podem constituir a unicidade

² “Tendemos a viver num mundo de certezas.” (MATURANA, 2001, p. 22). O autor faz uma tentativa de explicar o processo de conhecer o conhecer, capítulo do livro *A árvore do conhecimento*.

³ Maturana (2001, 2001) defende que a evolução humana se tornou possível pela necessidade de relações, que desencadeou-se para uma mutação humana, que surge no entrelaçamento da razão e emoção, onde as mais diversas manifestações tida em um

pela educação. “[...] é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento.” Compreender a complexidade do humano torna possível adentrar as *avenidas do conhecimento*⁴ para criar possibilidades da alteridade vigorar no seio educativo.

Superar os determinismos no campo educativo é tarefa árdua. Se não somos capazes de superá-los, como somos capazes de convicção das certezas transcendentais que, por vezes, disseminamos pela educação? Indagação esta, que colaborou nas discussões do grupo educacional do Centro de Educação Infantil de Tunápolis (SC) ao pensar em um método avaliativo que concebesse a unicidade, no ano de dois mil e dezessete.

Método é o elemento fundador e organizador das reflexões construtoras do conhecimento pretendido, assim, com um método avaliativo é possível avaliar a avaliação, onde sua finalidade não é um fim, mas um meio de organização. Um método que supera os mecanismos de determinações, onde a busca pela conversa e trocas de olhares reconhece a complexidade da unicidade em constituição, numa tentativa de superar a divisão cartesiana, corpo/mente. “A condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem.” (ARENDR, 2014, p. 11). Reconhecemos assim, a importância de enfrentar os espectros da avaliação, articulando conversas, encontros e registros descrevendo cada unicidade em seus processos de desenvolvimento no espaço escolar.

O MÉTODO AVALIATIVO POR MEIO DE REGISTRO PEDAGÓGICO E ARMAZENAMENTO NO ONEDRIVE: A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE TUNÁPOLIS (SC)

Compreender a biologia do conhecer e a complexidade é fator relevante para se pensar em um meio de avaliar na Educação Infantil, para se articular o fazer intencional e reflexivo. A concepção de infância tem mudado juntamente com as eras vividas pela humanidade. Compreender o nosso tempo e como chegamos a agir e viver da maneira atual é relevante para se sentir a necessidade de reflexão coletiva, urgindo pela busca de concepções que não sejam classificatórias, mas sim, preserve a dimensão inteira do ser humano. O ato de avaliar precisa desconstruir e construir, o que necessariamente precisa envolver educando e educador num jogo de compreensão e aceitação, onde a regra seja acompanhamento, registro, ação e reflexão.

Para Fullgraf e Wiggers (2013), a avaliação na educação infantil não diz respeito a quantificar resultados, mas sim, descrever o processo de aprendizado, desenvolvimento e interações ao longo da trajetória da criança.

Discutindo a necessidade de viabilizar o uso de uma ferramenta de registro permanente dos acontecimentos e desenvolvimento das crianças, que pudesse ser usada e compartilhada com todas/os as/os professores que atuam com a mesma criança, pensou-se no uso da ferramenta do *Onedrive*. Dessa forma, foi criado uma conta de acesso ao serviço do *Onedrive*, onde fica hospedado um formulário de registro da turma e de cada criança individualmente. Para tanto, cada professora/r, de posse do *login* e senha, consegue acessar o instrumento de qualquer computador conectado a internet e registrar suas percepções e avaliações do processo de desenvolvimento da criança. Assim, ao longo do período do semestre, todas as evoluções e situações envolvendo a criança, ficam registradas, dentro de cada disciplina, permitindo que cada professora/r consiga ter uma visão do todo da criança. Esta ferramenta auxilia no momento de refletir sobre o processo de desenvolvimento da criança naquele período na escola, a/o

modo de vida, antecede e precede a linguagem, o que ele denomina *linguajar*.

⁴ Morin (2010) defende que a complexidade não deve ser lida como receita ou completude, mas sim como um conhecimento multidimensional, capaz de admitir a incerteza e conceber a compreensão e organização.

professora/r dispõem de informações necessárias para realizar a sua avaliação e pensar estratégias que colaborem no desenvolvimento inteiro da criança.

A adoção da ferramenta de registro no *Onedrive*, está em consonância com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no que se refere ao acompanhamento do desenvolvimento da criança, evidenciando que a documentação sobre a criança deve acompanhá-la ao longo de sua trajetória e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança. (FULLGRAF; WIGGERS, 2013, p. 168). A rede Municipal de Ensino de Tunápolis, adota, que ao início de cada ano letivo, os registros armazenados no *Onedrive*, sejam remanejados e renomeados de acordo com a formação das novas turmas, garantindo que as/os novas/os professores da criança, tenham uma visão do que já foi trabalhado, quanto a criança já se desenvolveu desde a sua entrada na escola e quais os pontos que merecem uma atenção especial pensando na continuidade do desenvolvimento da criança no seu processo de aprendizagem.

Esta dinâmica se mostra importante a fim de manter os registros de continuidade da criança, pois isso se constitui na história da criança e explicita mais tarde, a compreensão das especificidades apresentadas por cada uma delas, seus sucessos, suas evoluções e os lapsos que ficaram em sua constituição. De acordo com as autoras, a infância merece respeito as suas particularidades, independente do método utilizado para avaliação, e deve servir para a construção de estratégias e ações pedagógicas (planejamento e atividades) que expandam as oportunidades de aprendizagem, e sirvam de subsídio para pautar os planejamentos.

Na rede municipal de Tunápolis, a criança além do professor de turma, possui mais cinco professores, especialistas em Inglês, Alemão, Artes, Informática e Educação Física. Assim, os registros armazenados no *Onedrive*, realizados por todas as/os professores atuais e os anteriores que trabalharam com a criança, permitem que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica, bem como, que conheça melhor a criança com quem trabalha, para assim, durante o seu planejamento melhorar sua prática pedagógica. Pois para Kramer (2014), a função da avaliação deve ser auxiliar o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e se necessário para ajustar sua prática às necessidades das crianças. Colocando assim, a/o educadora/r a rever constantemente suas metodologias de ensino, que são seus princípios, concepções e estratégias.

Outra questão importante para discutir, é sobre o fato de que antes do uso da ferramenta de registro permanente no *Onedrive*, ao término de um semestre, era comum perceber a aflição de alguns profissionais quanto ao o que e como avaliar a criança. Pois, alguns tinham registro da criança em seu caderno de anotações, outros não tinham, mas enquanto rede de ensino, não havia uma continuidade dos registros, o que dificultava em muito o momento de realização da avaliação. Atualmente, mesmo com a troca de professores ACTS,⁵ no decorrer do ano letivo, existe uma continuidade dos registros da criança, e o professor novo que chega, consegue ter uma noção do que já foi trabalhado com aquela turma e o quanto cada criança se desenvolveu quanto aos conteúdos trabalhados.

Outra tarefa realizada ao longo do ano, afim de conhecer e compreender melhor a unicidade de cada criança, é a realização dos Conselhos de Classe.

O conselho de classe instituído na maior parte das escolas Brasileiras é considerado uma forma de avaliação, pois consiste em reunir todos os professores/as e profissionais envolvidos na escola, para exporem detalhes do desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, comportamental de seus alunos e alunas.

O que os professores falam e fazem acerca da aprendizagem de seus alunos nas reuniões de Conselho de Classe revelam situações, por vezes, ambíguas ao olhar externo. No entanto, esse momento por sua vez, é um dos ambientes mais ricos de concepções, representações e práticas que configuram um retrato da vida escolar, com toda

⁵ Professor Admitido em Caráter Temporário.

sua riqueza e complexidade, auxiliando os professores a pautarem suas ações e planejamentos frente ao que foi avaliado e analisado durante o Conselho de Classe.

Em nossa rede, os Conselhos de Classe acontecem duas vezes por ano, e levam em consideração também, o que os alunos pensam sobre suas aulas, o espaço e ambiente escolar, as atividades propostas e seu aprendizado.

Desta maneira, esta forma de organização escolar reconhece as unicidades e a *autopoiese*, processo de vida, que se constitui no âmbito escolar. Observou-se ainda, a necessidade de conversa com as famílias, que é o meio sociocultural das experiências das crianças, momentos estes, que podiam acontecer a qualquer momento do ano por meio da equipe pedagógica ou da professora da turma, afim de colher informações sobre as experiências familiares das crianças. Sendo, ao final de cada semestre, entregue portfólios com atividades desenvolvidas pelas crianças, também em momento de conversa das professoras que trabalham com a criança e com as famílias. Desta maneira, a conversa foi fator principal de acompanhamento do desenvolvimento da criança, mediante apresentação das atividades em portfólios para as famílias.

Orientadas pelo que rege a Lei das Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 31 estabelece "avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental", acreditamos que o registro de acompanhamento arquivado no *Onedrive* possibilite articulações de ações pedagógicas que colaborem na constituição das múltiplas unicidades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentou-se no desenvolvimento desse artigo lançar um convite para que a reflexão sobre o processo avaliativo passe a permear e contemplar a unicidade de cada ser humano (criança), que se encontra no ambiente escolar, com suas especificidades, singularidades, necessidades e história de vida. É esse olhar contemplativo do professor no ato de avaliar que proporcionará a diferença na qualidade da educação fornecida e na qualidade de vida de cada criança.

Fica evidente com esse estudo, que as avaliações do aluno devem se constituir de um processo de continuidade, promovendo assim, a criação de uma história de vida escolar, com todas as etapas do desenvolvimento. Esse registro continuado da criança precisa levar em consideração a singularidade de cada um e pautar a cada ano, o planejamento de ações por parte do professor. Pois de nada adianta avaliar o processo de desenvolvimento do aluno, se essa reflexão não é levada em consideração na hora de planejar as atividades e os projetos a serem desenvolvidos com a turma e as ações para auxiliar o desenvolvimento de cada um em particular.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton R. Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2008.

FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Projetos e Práticas Pedagógicas**: na creche e na pré-escola. Brasília: Liber Livro, 2013.

KRAMER, SONIA. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Interações**, v. 10, p. 5-26, 2014.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Forte. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, R. Humberto; VARELA, J. Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases epistemológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Marioti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2005^a.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 13. ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

MORIN, Edgar. **O método 5. A humanidade da humanidade**: a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2007.

REMPEL, Cristiane Elisabeth Cupchinski. **Unicidade do ser humano**: olhar colaborativo na educação infantil por meio da interdisciplinaridade. Curitiba: CRV, 2017.

O ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marisete Maihack Perondi

Universidade do Oeste de Santa Catarina
mariseteperondi@hotmail.com

Ortenila Sopelsa

Universidade do Oeste de Santa Catarina
ortenila.sopelsa@unoesc.edu.br

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa que teve como objetivo investigar o desenvolvimento dos processos do ensino e aprendizagem na educação infantil. O estudo foi desenvolvido com três professoras. A coleta de dados deu-se mediante entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados revelou que as professoras buscam relacionar as práticas da sala de aula com a realidade das crianças. A partir da implantação dos grupos de estudo, dos textos discutidos, houve a construção de um planejamento coletivo através da construção de um espaço para a leitura na sala de aula. **Palavras-chave:** Processos de Ensino. Aprendizagem. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, verificam-se ainda dificuldades na aprendizagem da Educação Infantil, mais especificamente, no período de transição para o primeiro ano. Muitas professoras compreendem que as crianças precisam chegar no ensino fundamental sabendo ler e escrever. As contradições quanto a questão que se refere às dificuldades de aprendizagem das crianças e que muitas vezes vão para o primeiro ano levando consigo defasagens que podem se perpetuar durante todo o processo de ensino.

Conforme a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Analisando o cenário legal da Educação Infantil, temos como marco a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a), na qual é reconhecido o direito da criança à educação e o dever do Estado em provê-la. Posteriormente, foi

promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), garantindo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Nesse contexto cabe à Educação Infantil, garantir os direitos e o bem-estar das crianças e mais que isso cabe-lhe

Garantir a criança acesso a apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, e à interação com outras crianças. (DCNEI, 2010, p. 18).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) são adotadas as seguintes definições: a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Sua finalidade o desenvolvimento integral das crianças nesta faixa etária. Neste cuidado e atendimento as necessidades das crianças desta faixa de idade, é reconhecida legalmente a complementaridade entre as instituições de Educação Infantil e a família.

As interações são a base para que a criança consiga compreender (por meio da internalização) as representações mentais de seu grupo social - aprendendo. A construção do conhecimento ocorre primeiro no plano externo e social (com outras pessoas) para depois ocorrer no plano interno e individual. Nesse processo, a sociedade e, principalmente, seus integrantes mais experientes, professores, família e os pares são parte fundamental para a estruturação do que e como aprender. O conjunto de princípios para explicar a aprendizagem constitui o que se denomina teorias da aprendizagem. O contexto sociocultural tem como base a ideia de que a aprendizagem ocorre principalmente em processos de relações sociais, com a ajuda de pessoas mais experientes.

A criança consegue internalizar os meios de adaptação social disponíveis a partir da sociedade em geral por meio de signos.

Um dos aspectos essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo. (VYGOTSKY, 1991, p. 83).

A partir do autor percebe-se que a criança vive e interage numa sociedade repleta de informações, na qual o contato com a cultura escrita é imprescindível, constituindo-se num instrumento de inserção cultural e social. É a aquisição de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente.

O processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VYGOTSKY, 2010, p. 110).

Para o desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação, é necessário que as crianças da Educação Infantil estejam inseridas em um ambiente alfabetizador, com diferentes materiais, livros, revistas, jornais, letras,

jogos, disponibilizados no espaço da educação infantil. No qual possam participar de um conjunto de atividades significativas, que respeite e tenha como ponto de partida os conhecimentos prévios das crianças, construídos pelo seu convívio familiar e social. Desse modo, situações de aprendizagem relativas à faixa etária, inseridas em uma proposta de ensino que integre a escola, família e às suas vivências serão necessárias e básicas na Educação Infantil.

Nesse sentido,

A linguagem como essencial para a organização do pensamento e da atividade humana e dá ênfase à representação simbólica do desenho e da escrita. Nessa compreensão, afirma que os professores devem acompanhar todo o processo de transição da linguagem escrita até que ela desenhe a fala e não apenas objetos, o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras. (VYGOTSKY, 2007, p. 145).

Sendo que a linguagem e o pensamento estão interligados. As interações com outras crianças são a partir das linguagens que a criança tem com o meio em que está inserida. Por meio da linguagem as crianças interagem com os objetos e adquirem o conhecimento através das interações com o meio. A grande ferramenta social de aprendizagem parte da linguagem, para crescer aprender e construir seu conhecimento.

Nesse sentido, Vygotsky e Freire destacam a importância de se trabalhar a realidade da criança, através de suas interações com o meio em que a criança está inserida, sendo seu objeto de estudo a linguagem, a forma que a criança interage com o meio.

“O professor não pode se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, sobretudo, ensinar a pensar, pois pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” (FREIRE, 2016, p. 28). O pensar de maneira adequada permite as crianças se colocarem como sujeitos históricos, de modo a se conhecerem no mundo em que estão inseridos, intervir sobre o mesmo, isto é, aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados mais adiante. Nesse sentido as professoras precisam articular com a realidade das crianças, inseri-las no processo de ensino e aprendizagem, com o manuseio de livros, leitura de textos (de variados estilos textuais), jornais. A escrita do nome da criança em fichas, cartazes, bilhetes, enfim, oportunizar o ensino da leitura e escrita por meio do lúdico. Importante também é proporcionar à criança a pensar, questionar e refletir sobre as atividades desenvolvidas com elas. Observamos então, que a linguagem sempre está articulada ao pensamento e ao questionamento. Assim,

Ensinar é, portanto, buscar, indagar, constatar, intervir, educar. O ato de ensinar exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que, juntos, trocarão experiências de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes do senso comum e a capacidade criadora de cada um. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 36).

É necessário então, que a professora não faça apenas a transmissão do conhecimento, mas sim, proporcione a contextualização do conteúdo estudado com as vivências as crianças. Isso o instiga a questionamentos, como também, a autonomia de busca contínua, de maneira prazerosa e significativa.

Nesse sentido, o fato das professoras ensinar não significa que houve aprendizagem nas crianças, já que na diversidade dos espaços de educação infantil, cada qual aprende de maneira e em níveis diferenciados. Mas, é preciso e essencial oferecer condições que facilitem a aprendizagem. É importante também articular o conteúdo desenvolvido com os conhecimentos prévios da criança, promovendo assim o significado na aprendizagem.

Aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e organizar dados resultantes de experiências ao passo que se recebe incentivos do ambiente. O grau de aprendizagem depende

tanto da prontidão e disposição do aluno quanto do professor e do contexto da sala de aula. Como passo inicial o professor precisa verificar aquilo que o aluno já sabe por procurar escutar e observar. O aluno por sua vez procura compreender o que o professor tenta explicar. Quando ocorre a transferência de aprendizagem significa que o aluno conseguiu sintetizar as informações e passou a ter uma visão mais clara superando assim sua visão confusa e parcial. (SAVIANI, 1987, p. 57).

Diante do exposto optei em investigar como ocorrem os processos do ensino e aprendizagem na Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida no Centro Educacional Mundo Infantil – CAIC, na cidade de Maravilha.

A amostra foi composta por três professoras da educação infantil. A fim de preservar a identidade das professoras envolvidas na pesquisa, foram assim denominadas A, B, C.

A professora A habilitação em pedagogia (educação infantil e series iniciais), com especialização em educação infantil e series iniciais. A professora atua no magistério há 28 anos.

Já a professora B, tem habilitação em pedagogia (educação infantil, series iniciais e educação especial), com especialização em educação infantil e series iniciais e atua no magistério há 11 anos.

A professora C tem habilitação em pedagogia (educação infantil e series iniciais), com especialização em educação infantil e series iniciais e atua no magistério há 10 anos.

A coleta dos dados aconteceu mediante entrevistas semiestruturadas com as professoras e grupos de estudo.

Os itens que compuseram a entrevista versaram sobre:

- Percepção das professoras em relação as principais dificuldades vivenciadas em sala de aula, na Educação Infantil.
- Práticas educativas que podem contribuir na aprendizagem dos alunos, na Educação Infantil.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM: VEZ E VOZ DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O avanço das crianças da Educação Infantil nos processos de aprendizagem depende muito da compreensão e do respeito por seus modos próprios de brincar e de ler o mundo, pelo jeito que falam, se expressam, representam e se relacionam com o mundo. Ampliando os saberes das crianças, suas histórias, desejos, experiências, vivências e as brincadeiras que são utilizadas pelas professoras para que o processo de aprendizagem ocorra.

Assim, ao refletirmos sobre a melhoria das ações pedagógicas, com vistas a aprendizagem das crianças, sentimos a necessidade de aprofundar nossos estudos no que diz respeito a fundamentação teórica e metodológica.

Após as entrevistas realizadas com as professoras, iniciamos os grupos de estudos considerando as lacunas e dificuldades relatadas/vivenciadas por elas.

Inicialmente refletimos como nós professoras definíamos a palavra "aprendizagem".

Nesse contexto a professora A observa: "é um processo pelo qual se adquire conhecimentos." (informação verbal).

Segundo a professora B "aprendizagem é um processo em que o sujeito adquire e constrói conhecimentos habilidades e experiências." (informação verbal).

A professora C, define aprendizagem como "um trabalho de aquisição de conhecimento, habilidades e atitudes." (informação verbal).

Se observarmos as professoras elas todas definem a aprendizagem como a interação com o outro, através da aquisição do conhecimento. Para se construir o ser humano precisa dos outros. A troca com o outro, completa-se. A criança através da interação com outras crianças ou com as professoras amplia sua aprendizagem. Segundo Vygotsky (2007), "a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento."

Compreendemos que o processo de aprendizagem, acontece nas interações com o mundo. Como já foi mencionado, desde os primeiros anos de vida as crianças entram no mundo da leitura e da escrita, procuram seus

sentidos e suas representações e assim vamos ampliando sua aprendizagem e o processo de ler e escrever. “A aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, o conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles.” (VYGOTSKY, 2001, p. 104).

A criança através das trocas com os grupos, da construção com o outro, constrói a sua aprendizagem. Nessa interação da sentido as coisas. Como brincar de boneca, ela representa muitas vezes a mãe ou a professora. A professora é a mediadora no processo de aprendizagem da criança, que precisa internalizar para que haja o conhecimento, pois, o meio exerce grande influência sobre a criança. Nesse sentido nós professoras precisamos trabalhar com a criança para que a aprendizagem ocorra, de forma lúdica e criativa, olhando para a realidade da criança. As atividades precisam ser significativas a criança, e estar num contexto de trabalho, pois a aprendizagem é um processo constante, partindo sempre das leituras que as crianças têm dos espaços, de seus significados.

Observa-se que a aprendizagem da leitura na educação infantil, refere-se as diferentes leituras existentes nos espaços da educação infantil (como livros, revistas, jornais, jogos, figuras, letras, entre outros oferecidos pela professora). Como suporte da leitura pode -se oferecer a leitura de imagens, gravuras, livros, jornais, enfim propiciar as crianças a construção de textos em conjunto, isto sempre partindo de uma realidade pensada, a realidade da criança. Muitas professoras detêm-se apenas a leitura de livros, não mostrando a criança as diferentes formas de se trabalhar a leitura na educação infantil.

A criança quando tem acesso à informação, é capaz de ler produtivamente e de escrever vários tipos de textos, dominando a linguagem que se usa para escrever. A escrita é um objeto sociocultural do conhecimento, para tanto, Oliveira (1997, p. 27) afirma que “[...] toda criança, ao se inserir na cultura letrada, apropria-se do sistema de escrita, um objeto cultural, resultado de uma construção social, em interação dialógica com outras pessoas.” Por isso, ela pensa, reflete e tem ideias sobre a escrita antes de estar formalmente na escola.

Ao promover experiências significativas de leitura e escrita na educação infantil, através da exploração de rótulos, livros, leituras de imagens, jornais e revistas – com desenhos recortes, levam em consideração as ações que serão desenvolvidas pelas professoras durante esse processo na educação infantil, principalmente com crianças de Pré II. Portanto, as situações de aprendizagem devem ser desafiadoras e que se trabalhe de acordo com as realidades das crianças, pois, nesse caso, a criança deve refletir e ampliar seu conhecimento no desenvolvimento da linguagem escrita.

A partir do contato com diversos livros e materiais diferentes e de diferentes formas com certeza a leitura e escrita nas crianças começa a se elaborar de diversas formas construindo assim suas hipóteses a respeito da escrita. Dependendo da importância que a professora de educação infantil der a escrita, com certeza a criança dará uma importância maior na sua vida, essas aprendizagens de como se lê e se escreve podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente, sendo esse momento um processo de construção pessoal e também de estímulos e interações que a professora proporciona as crianças.

A leitura é algo muito amplo, não pode ser apenas considerada como uma interpretação dos símbolos do alfabeto. Produz sentido, ou seja, surge da vivência de cada um, é posta como prática na abrangência do mundo na qual a criança está inserida. Tal aprendizagem está ligada ao processo de formação geral das crianças e sua inserção dentro da sociedade como, a atuação política, econômica e cultural, o convívio com a sociedade, seja dentro da família ou no trabalho. Isso depende dos espaços de socialização em que a criança vive, seu crescimento intelectual vai se desenvolvendo com base em seu domínio nos meios sociais, principalmente no espaço da educação infantil.

E, é justamente neste processo que nós professoras estamos inseridas o que usamos, as diversas maneiras de ensinar, quais materiais utilizados, tudo isso pode ou não favorecer a aquisição do conhecimento da leitura pelas crianças, uma vez que nós professoras precisamos conduzir os processos educativos para ampliação da leitura na

criança. Nesse sentido as professoras necessitam do uso dos diversos recursos para que a aprendizagem da leitura ocorra de forma lúdica com as leituras de imagens, construção de textos em conjunto com as crianças e a partir das realidades vividas por elas.

Ao serem questionadas em relação aos recursos que utilizam e por que utilizam estes recursos, para que a aprendizagem das crianças ocorra, a professora B relata: “utilizo livros, histórias, músicas, figuras, formas, quadro, cartazes e partilho de experiências e conhecimentos entre os alunos. Para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, além da simples transmissão de conhecimentos.”

A professora C, quando se referiu aos recursos que utiliza para que ocorra a aprendizagem pontua “sempre trabalho com a realidade dos alunos.” (informação verbal).

Segundo a professora A, os recursos que utiliza para o processo de aprendizagem são: “histórias, textos informativos, material didático e pedagógico, poesias, parlendas, (entre outros).” (informação verbal).

Assim percebo que nós professoras procuramos trabalhar com a realidade das crianças, observando a melhor forma possível de recursos para que a aprendizagem ocorra de forma a contemplar o que realmente é relevante para a vida da criança. Percebemos que as diversas aprendizagens sobre a leitura e escrita podem começar na educação infantil, desde que começam com recursos oferecidos de forma lúdica para que a aprendizagem seja possível e que estimule a criança a perceber que há várias maneiras de expressar seus sentimentos, através das aprendizagens significativas. Nessa direção,

O processo de aprendizagem da leitura na linguagem oral e escrita necessita ser entendido como elemento importante para a criança ampliar as possibilidades de inserção, e de participação nas diversas práticas sociais. Nele a linguagem é construída como um dos eixos básicos na educação infantil, dando importância à formação do sujeito para a interação com as outras pessoas. Aprender a ler não é somente decodificar palavras, mas também criar seus significados culturais, e com eles os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. (RCNEI, 1998, p. 116).

Assim, o ambiente de Educação Infantil, como espaço facilitador do processo de aquisição da leitura e escrita, precisa contar com professoras que estimulem e ofereçam oportunidades de leituras as suas crianças, com diferentes espaços de leitura na sala de aula, oportunizando o contato com materiais de leitura diferentes.

Um ponto comum entre as três professoras é de adquirir conhecimentos. Nesse sentido criou-se os grupos de estudo, onde surgiu um ponto a ser trabalhado nos espaços da educação infantil. Sentiu-se a necessidade de oferecer espaços de leitura para as crianças. Criou-se a partir disso o cantinho da leitura na sala, para oferecer as crianças oportunidades de estarem próximas dos livros. Somente assim a criança poderá construir o prazer de ler e que ela tenha contato com livros, revistas, desde os primeiros anos de vida, e esse ato precisa continuar sendo estimulado constantemente na educação infantil por prazer, e não por obrigação, mas esse processo considero relevante a participação da família juntamente com nos Centros de Educação Infantil.

Nesse sentido trago a minha proposta de grupos de leitura e estudo, os quais em acordo com os professores serão organizados uma vez por mês, na escola, para realizar leituras, apontamentos, discussões dos materiais que serão entregues com antecedência às três professoras.

Segundo Freire (1994, p. 11), a “leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Pensando assim, a leitura da palavra não pode deixar de considerar o conhecimento de mundo que cada leitor possui, adquirido em seu contexto, suas vivências sua realidade.

A leitura serve como finalidade de levar o indivíduo a descobrir novos mundos, ter a compreensão das coisas e a interpretar a escrita de forma sistematizada e acabada. A leitura é essencial para a inserção do ser humano na sociedade, o estímulo à leitura começa muito cedo na infância, onde a criança descobre o mundo da imaginação e descobertas. O indivíduo que não busca compreender a escrita, por dificuldade ou por opção se torna prisioneiro de seu mundo. Entretanto, a leitura é libertadora, a partir do momento que a mesma passa a ser realizada de maneira reflexiva, como na criança onde faz a leitura através das imagens que lhe é apresentada, por objetos que lhe é proposto e pelos estímulos que recebe.

A criança na relação que estabelece com a linguagem escrita por meio das experiências vividas, vai construindo para si um conceito sobre a escrita. Esse sentido é condicionado pelo lugar que ela própria ocupa nessas situações e igualmente pelo lugar que a escrita ocupa nessas situações. Ao longo da vida, mas mais especialmente durante a infância, ao mediar à apropriação da experiência humana acumulada, a educação possibilita desenvolver a inteligência nas crianças, possibilitando novas aprendizagens. Nesse sentido o papel da professora é dialogar, observando, registrando e acompanhando o que a criança conhece e o que precisa ainda conhecer, através das interações entre crianças e o seu conhecimento de mundo, esses momentos podem acontecer enquanto as crianças brincam, observá-las, sempre registrando, com certeza trará grandes significados nas suas falas.

Na Educação Infantil preocupou-se por muito tempo com atividades que não são significativas as crianças, que não fazem sentido, a criança percebe a escrita como uma técnica que relega a linguagem viva a um segundo plano. Ainda que sem uma intenção explícita, na educação infantil cria-se categorias para a criança perceber a escrita como uma tarefa desagradável, que pode fazer sentido para os professores, mas não faz sentido para criança, uma vez que não se trabalha a realidade da criança e não responde a sua necessidade de expressão, fazendo relação com o mundo em que ela vive.

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. (RCNEI, 1998b, p. 122).

Portanto, os processos da aprendizagem educativa relacionados à alfabetização e ao letramento precisam estar pautados em práticas que respeitem a criança, o seu tempo e os seus conhecimentos, trabalhando ações pedagógicas significativas que levam em consideração as realidades das crianças e o seu desenvolvimento.

Nesse sentido as professoras da Educação Infantil precisam compreender que a educação infantil é um espaço para aprender, brincar e fazer amigos, assim tendo como diferencial a forma de construção dos conceitos e estes necessitam ser construídos em conjunto com as crianças, ou seja, construídos por elas, em meio a cada cultura escolar, observando os motivos que as levam a realizar as atividades proporcionadas a elas.

É interessante, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo às crianças, exercendo funções sociais relevantes a elas, e de maneira indissociada de outras maneiras de expressão e comunicação de que elas precisam quando vão significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo compreensível para outro.

Embora as crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Na Educação Infantil, muito mais importante do que ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais.

Nesse sentido, a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica – a única, talvez – cuja estrutura permite uma maior exploração pelas crianças das diferentes linguagens. A organização também possibilita que o brincar seja tomado como o eixo do trabalho com a linguagem escrita. Essa clareza do papel da Educação Infantil também permite que a professora explore o máximo possível às diversas manifestações e possibilidades de aproximação das crianças da cultura escrita. Até mesmo o trabalho sistemático com a expressão e a argumentação orais, muitas vezes descuidado nas etapas posteriores da escolarização, pode contribuir com esse processo de ampliação da participação das crianças na cultura escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de pesquisar como as professoras definem a concepção de aprendizagem e quais os recursos que utilizam com as crianças para que a aprendizagem ocorra na Educação Infantil, em relação ao processo que envolve a aprendizagem e as práticas que norteiam os espaços nas salas de aula nas turmas de Pré II, uma vez que estes processos estão presentes no cotidiano das crianças em situações que a leitura e a escrita são necessárias para a inserção de cada indivíduo no mundo.

Consideramos que na Educação Infantil é uma das etapas mais importantes deste primeiro momento e deve ser zelado por todos que perpassam este processo, senti a necessidade de fazer uma pesquisa, a fim de contribuir com os estudos voltados para o ensino e a aprendizagem nos espaços da educação infantil. Como Vygotsky (2004, p. 65) “O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar esta alavanca.”

As aprendizagens que ocorrem dentro dos espaços dos Centros de Educação Infantil que são acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia, tendo a mesma como própria construtora de seu conhecimento. O conhecimento se constrói a cada momento em que a criança tem a possibilidade de poder explorar os espaços disponíveis a ela.

Já para que ocorra a aprendizagem as atividades devem ser pensadas de forma a incluir experiências de leitura de livros, jornais, revistas, poesias, rimas, adivinhas, trava-línguas e do registro do cotidiano da educação infantil, (receitas, bilhetes, convites) é a parte importante de se trabalhar articulando com as experiências e prática das professoras e das crianças.

As abordagens teóricas também serviram de base para a investigação de alguns pesquisadores e para ampliar o leque de informações e de sugestões. As principais Vygotsky, Oliveira, Freire, Saviani, as leis nacionais, estaduais, municipais e da escola onde acontece a pesquisa.

Em razão disso, busquei a articulação entre a teoria e a prática, a fim de despertar reflexões e intervenções sobre os conhecimentos acumulados durante a trajetória profissional das professoras pesquisadas e o cotidiano na Educação Infantil, constituindo-se uma oportunidade de enriquecer e contextualizar a aprendizagem nos espaços de Educação Infantil.

No entanto, há que se ressaltar que, apesar do crescimento já apontado em pesquisas na educação infantil, a área necessita de investimentos teóricos e metodológicos. Para tanto, percebe-se que o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a educação infantil, especialmente com pré II, com certeza trará mais conhecimentos as professoras, melhorando o atendimento e as carências nos espaços de educação infantil.

Dessa maneira, nos processos do ensino e da aprendizagem, e a reflexão sobre a prática de cada professora, contribuiu para o crescimento, fazendo com que cada uma avalie seu trabalho e redimensione suas ações. Sendo assim, as crianças precisam de espaços dinâmicos e interessantes que lhes permite aprendizagens contextualizadas e significativas as crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº. 1/92 a 64/2010, pelo Decreto nº. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº. 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010a.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. vol. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010b.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991-2007.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovitch; LURIA, Alexander Romanovitch; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OS MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE ENSINO: GERANDO PRODUÇÕES COMO ALTERNATIVAS À ABORDAGEM DE COMPONENTES CURRICULARES DIVERSOS

Luiz Felipe Kopper da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
felipe.kopper@ibiruba.ifrs.edu.br

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

A importância atribuída ao caráter social no currículo escolar, a partir dos textos da LDB e dos PCNs, exige que a escola ofereça componentes curriculares diversos e transversais que tratem assuntos primazes à vida social. A previsão de tais itens agrega bons valores ao currículo, porém, pode criar dificuldades à prática docente. Por meio de análise documental, esta pesquisa analisa a concepção dos Mestrados Profissionais da Área de Ensino, bem como produções geradas nestes, entendendo que estes produtos podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem ao enfrentar os obstáculos identificados. Concluímos que as produções geradas oportunizam ferramentas aos professores em número expressivo, envolvendo uma ampla gama de assuntos curriculares, entre estes, os temas transversais e diversos.

Palavras-chave: Temas transversais. Componentes curriculares diversos. Mestrado profissional da área de ensino. Produto educacional.

INTRODUÇÃO

Com a reforma educacional ocorrida no final dos anos 1990, posta em prática através da Lei nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica – PCNs, os currículos escolares passaram a prever, além das disciplinas tradicionais, temas transversais e diversos que se propunham a tratar de assuntos caros à vida social dos educandos. O intento das novas legislações era levar o currículo a superar o modelo de pedagogia tradicional, assentado no ensino fragmentado e de memorização, passando a exercer uma postura mais crítica e interdisciplinar, o que estimularia o raciocínio, a autonomia e a capacidade de aprendizado do aluno (BRASIL, 2000).

Os temas transversais e diversos do currículo ganham destaque ao se perceber, por parte das políticas públicas, que os componentes curriculares tradicionais já não eram suficientes para possibilitar aos alunos a

compreensão da realidade social, devido às características heterogêneas e contraditórias verificadas em nossa sociedade moderna (BRASIL, 1997).

Assim, recebe destaque no novo currículo disciplinas como Educação Ambiental e Ética, entre outras, que devem ser trabalhadas em sala de aula de forma interdisciplinar e transversal, isto é, perpassando todo o currículo, de forma contextualizada e conectada a atividades da prática social e produtiva (BRASIL, 2000; BRASIL, 2011).

Tais indicações consistem, sem dúvidas, em avanços em direção a um currículo mais crítico. Contudo, sua mera previsão não resolve problemas práticos verificados dentro do contexto escolar. Dentre estes, pesquisas realizadas destacam não ter claro uma metodologia de trabalho ou sistematização destes temas em sala de aula; existir abordagens eventuais ou exclusivas, denotando certa falta de planejamento; assim como despreparo de docentes para o enfrentamento destes componentes, muito em conta de suas formações acadêmicas terem sido feitas em área específica de conhecimento (BOMFIM et al., 2013; PRADEL; DAÚ, 2009; KNEVITZ et al., 2017; MARINHO et al., 2015).

Neste contexto, os Mestrados Profissionais da Área de Ensino – MPE surgem como possibilidade de geração de ferramentas para municiar a prática docente nos processos de ensino-aprendizagem de certos conteúdos disciplinares. Nesta perspectiva, Moreira (2004, p. 134) destaca que:

[O] currículo [do MPE] deverá contemplar, necessariamente, [...] elaboração de um trabalho final de pesquisa, aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais.

Neste cenário, esta pesquisa busca analisar a legislação que estabelece os componentes curriculares diversos e os temas transversais e, considerando as peculiaridades dos MPEs, saber se os produtos educacionais oriundos deste tipo de Programa de Pós-Graduação – PPG podem ser utilizados na abordagem destes assuntos em salas de aula da Educação Básica.

A metodologia utilizada foi a análise documental, à luz de legislações que tratam do tema, documentos educacionais e pesquisas publicadas. Na perspectiva de Richardson et al. (1999 apud JUNIOR et al., 2017, p. 141), a análise documental consiste em

[...] uma série de operações que visam estudar documentos no intuito de compreender circunstâncias sociais e econômicas. Compreendemos que essas operações busquem elucidar o conteúdo expresso nos documentos escolhidos para o corpus da pesquisa, de forma que contextualize os assuntos [...] em busca de se inscrever em um status científico.

A CONCEPÇÃO DE UMA NOVA ESTRUTURA CURRICULAR

Os anos finais da década de 1990 trouxeram substanciais alterações ao cenário educacional brasileiro, especialmente com o advento da nova LDB e dos PNC. Ao menos na teoria, com a concepção destas novas diretrizes, supera-se a perspectiva estabelecida em meados dos anos 1970, em especial com a Lei 5.692/1971, onde a educação do então 2º grau possuía função precípua de suprir a demanda do mercado de trabalho por técnicos de nível médio, e começa-se a pensar numa formação mais completa dos educandos (BRASIL, 2000).

Em acordo com esta linha ideológica, os PCN para o Ensino Médio – EM (BRASIL, 200, p. 4) foram pensados para preparar os jovens para sua correta inserção na vida adulta, possibilitando a contextualização das situações vivenciadas na realidade, mediante uma educação não mais fragmentada, mas interdisciplinar, como forma de estímulo ao raciocínio e a capacidade de aprendizado.

Neste aspecto, Macedo (2009, p. 102) destaca que as vinculações pedagógicas dos PCN aludem às concepções freireanas, histórico-crítica e ao progressivismo, todas estas linhas que tradicionalmente referendam a equidade e o respeito pelo conhecimento prévio do aluno.

Apesar do esforço por uma mudança ideológica nestas novas legislações, muitas críticas podem ser facilmente notadas. Moehlecke (2012, p. 47) sintetiza as principais, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, ao destacar: “[...] a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes.”

Não obstante tais críticas ainda estarem muito pungentes nas novas legislações, tanto LDB quanto PCNs têm como destaque positivo uma tentativa de se trazer à escola a discussão destes temas mais caros à vida social, mesmo que num espaço e tempo ainda reduzido.

O art. 22 da LDB, por exemplo, define o EM como etapa necessária ao exercício da cidadania. Através dele, os jovens poderiam passar a níveis mais complexos de educação, bem como desenvolver-se pessoalmente, ao passo que estariam possibilitados a interagir e se inserir na vida em sociedade (BRASIL, 2000, p. 9).

Também na apresentação dos Temas Transversais (BRASIL, 1998a, p. 25) este aspecto também é facilmente distinguido:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. [...]

Dado o exposto, percebemos que a norma legal pretendia abarcar três perspectivas como objetivo da educação: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Assim, a nova proposta curricular ora adotada fundamenta-se em quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea (BRASIL, 2000, p. 15-16): o aprender a conhecer, que destaca a importância de uma educação geral e ampla; o aprender a fazer, que enfatiza a aplicação da teoria abstraída na prática; o aprender a viver, isto é, o viver em sociedade, como forma de realização de projetos comuns ou gestão de conflitos inevitáveis; e o aprender a ser, onde o foco é o desenvolvimento total do ser humano.

Assim, estas quatro premissas se entrelaçam, onde uma é dependente da outra: o aprender a conhecer e o aprender a fazer possibilitarão o aprender a viver e o aprender a ser, constituindo processo permanente visando à formação do ser humano tanto no aspecto pessoal quanto no social (BRASIL, 2010).

O currículo, assentado nestas diretrizes, proporcionará a abstração das competências e habilidades pretendidas no EM, articulado em torno de um eixo básico histórico-cultural, dado o valor histórico e social dos conhecimentos, e outro eixo epistemológico, que trabalhará os procedimentos envolvidos nos processos de conhecimento, o qual assegurará a eficácia dos mesmos e, ainda, permitirá o acesso a novos conhecimentos (BRASIL, 2000, p. 16).

A PARTE DIVERSIFICADA DOS CURRÍCULOS E OS TEMAS TRANSVERSAIS

Conforme observado na LDB, em seu art. 26, o currículo escolar deve ser complementado com uma parte diversificada, estabelecida de acordo com as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 1996). O objetivo, ao se dizer isto, não é de que esta segunda parte funcione como um apêndice do currículo tradicional. Tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada deverão estar

em sintonia, de forma que a informação trabalhada funcione de maneira interdisciplinar e transversal no currículo escolar (BRASIL, 2010).

Antes de prosseguirmos, entretanto, cabe destacarmos o entendimento legal de quais componentes obrigatórios são indicados à parte diversa do currículo (BRASIL, 2011, p. 47): a educação alimentar e nutricional; o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso; a educação ambiental; a educação para o trânsito e a educação em direitos humanos.

As DCNEM (BRASIL, 2011, p. 47-48) ainda destacam que

[...] outros componentes complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplinas ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

Nesta esteira, os PCN (BRASIL, 1997, p. 15-23) também entendem que as disciplinas ditas convencionais já não sejam suficientes para o desenvolvimento das capacidades necessárias a uma participação social efetiva. Dado vivenciarmos uma sociedade bastante heterogênea e contraditória, outros temas, somados àqueles tradicionais e obrigatórios, ganham notoriedade e igual nível de importância, com fins à “compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.” Desta forma, os PCN incorporam na condição de Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo, articulando a escola com a comunidade que a envolve (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998a).

Os temas transversais devem ser tratados como instrumentos de criticidade e autonomia, isto é, ferramentas que proporcionem aos educandos a reflexão e a possibilidade de mudança do rumo de suas vidas. Até por isso que o título geral foi determinado como “Temas Transversais”, já apontando para a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (BRASIL, 1997, p. 23-25).

Para Macedo (2009, p. 101), os temas ditos transversais não possuem um “status teórico” bem definido, não fazendo referências, portanto, à ciência, mas a sua aplicabilidade e seu caráter político do conhecimento.

Assim, o objetivo principal da parte diversificada do currículo é “[...] desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas, de forma contextualizada, referindo-os a atividades das práticas sociais e produtivas”, fazendo tais temas perpassarem todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 22-23; BRASIL, 2011, p. 47). Já na concepção de Bomfim et al. (2013, p. 29), um tema transversal é justificado de acordo com seu contexto social, cultural e histórico, onde “ele será mais adequado quando prezado por boa parte da sociedade e justificado por um contexto, mesmo que não se relacione imediatamente com as diferentes disciplinas.”

É importante notar, contudo, que esta parte diversificada não vem imposta por qualquer instrumento legal. Ao contrário, a autonomia de decisão de quais temas trabalhar é delegada às escolas ou sistemas educativos, que deverão observar aqueles assuntos mais pertinentes às suas realidades sociais, enriquecendo e complementando, com isso, a base nacional comum (BRASIL, 2011, p. 45).

Apesar de não definir o que estudar, a legislação determinou o espaço destinado aos temas transversais, na organização curricular, o qual não deverá ser menor que 20% do total da carga horária anual nem maior que 25%, devido a obrigatoriedade de 75% estabelecida para a base nacional comum (BRASIL, 1998b).

Não obstante os textos legais assegurarem tempo e espaço para o trato destes temas, a mera previsão não é garantia de cumprimento. Um dos problemas mais recorrentes diz respeito à metodologia de trabalho dos temas diversos em sala de aula. Bomfim et al (2013, p. 44) destacam que os temas transversais são, frequentemente, trabalhados através de projetos. Inicialmente isto não seria um problema, sendo, inclusive, permitido nos documentos

legais. O problema começa quando a forma de abordagem do conteúdo passa a ser, exclusiva e eventualmente, através de projetos, passando a impressão de que não há planejamento de utilização destes tópicos nos currículos, ou seja, que não há conversa entre estes e as disciplinas tradicionais (BOMFIM et al., 2013).

Já Pradel e Daú (2009, p. 540), ao se utilizarem dos estudos de Lins et al. (2007, p. 274), constataram a complexidade enfrentada por professores na abordagem em sala de aula do tema Ética. Apesar de terem sido constituídos para serem trabalhados de forma interdisciplinar, percebeu-se carência de preparo dos docentes na introdução do tema diverso simultaneamente ao trabalho dos conteúdos de suas disciplinas. Na mesma esteira, Knevitz et al. (2017, p. 362) observaram que “[...] a tendência do profissional da educação [é] trabalhar com os assuntos que ele possui maior conhecimento, ou seja, onde ele foi preparado tecnicamente para atuar.” Por isso, a falta de domínio, por parte de alguns docentes, pode levar ao desinteresse em trabalhar tais conteúdos.

Marinho et al. (2015, p. 437), em outro estudo da abordagem de tema transversal por professores em sala de aula, verificaram que há pouca sistematização, ações e práticas no tratamento destes conteúdos, ocorrendo algumas atividades esporádicas apenas quando do enfrentamento de alguma situação problema. Neste sentido, os autores ainda citam a contribuição de Yus (1998) de que os temas transversais ainda configuram-se como situação nova que vem ganhando visibilidade, porém, quase sempre de forma marginal e pontual.

OS MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE ENSINO: CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS

A proposta do mestrado em Ensino surge no ano de 2001, e nasce com o intento de oferecer programas em disciplinas de diferentes áreas do saber (MOREIRA, 2004). Segundo o documento de Área – Ensino, da CAPES (2016), “os Programas da Área de Ensino [...] focam as pesquisas [...] e produções [...] em ensino de determinado conteúdo.” (BRASIL, 2016, p. 2-3).

Para Moreira (2004), a pós-graduação *stricto sensu* que se conhecia anterior a concepção deste novo itinerário formativo não tinha impacto significativo no sistema escolar, em particular na sala de aula, de maneira que uma formação a este nível precisaria contribuir em quatro áreas: I) formação de professores da Educação Básica; II) formação de profissionais que atuem no desenvolvimento e implementação de currículo, coordenação, orientação e processos de avaliação do sistema escolar; III) formação docente das disciplinas “de conteúdo” de licenciaturas nas áreas específicas; e IV) formação de professores que atuem em cursos de graduação, nas disciplinas “de conteúdo”, de uma perspectiva de ensino.

Para o mesmo autor, o mestrado acadêmico (MA) não era o lócus adequado para se atender a estes objetivos de formação, e destaca os motivos para tanto: I) o MA implica dedicação exclusiva do mestrando, o afastando, desta maneira, de seu local de trabalho. Já o mestrado profissional em ensino (MPE), ao contrário, implicaria uma reflexão do discente a partir de e concomitantemente com sua prática profissional; II) as disciplinas lecionadas num MA se voltam ao profissional pesquisador, sendo, por isso, inadequadas à formação profissional; III) o trabalho de conclusão de curso de um MA constitui-se num relatório de pesquisa, já o trabalho final do MP “requer que se encontre [...] uma proposta de ação profissional que possa ter, de modo mais ou menos imediato, impacto no sistema a que ele se dirige” (MOREIRA, 2004, p. 133); e IV) o MP, tal qual sua nomenclatura induz, constitui formação profissional, portanto, não pode estar dissociada da pesquisa que ela envolve.

Ainda no tocante ao trabalho de conclusão do MP, Moreira e Nardi (2009) destacam que esta produção, além de estar inserida no contexto escolar, deverá ficar disponível para que qualquer docente possa acessá-la, analisá-la e utilizá-la, como forma de diversificação de suas práticas pedagógicas. Leodoro e Balkins (2010), nesta

seara, avaliam que o produto educacional, apesar de ser uma obra situada, ou seja, idealizada em um determinado contexto, é, ao mesmo tempo, transacional, dado sua abertura a novas abordagens e interpretações.

Com relação à dimensão da Área de Ensino, apesar desta modalidade de pós-graduação ser bastante recente, no ano de 2016 já funcionavam 76 programas de MP, distribuídos entre todas as grandes regiões do país. Ademais, os programas encerram em si áreas bastante diversas, que vão desde o Ensino de “Ciências” até “Ciências e Saúde”, destacando a ideia de uma formação em “ensino de determinado conteúdo” (BRASIL, 2016).

CRIANDO SOLUÇÕES À PRÁTICA DOCENTE ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS

Existe certa afinidade entre as necessidades para o trato dos temas transversais ou diversos, reconhecidamente necessários para uma adequada formação cidadã, e os objetivos dos MPE. Nesta área formativa, valoriza-se bastante “[...] o desenvolvimento de materiais e processos educacionais, cursos de curta duração e atividades de extensão relacionadas às práticas docentes.” (BRASIL, 2016, p. 9). Segundo a CAPES, “A Área de Ensino tem, por definição, um enorme potencial de inserção do produto de sua atividade na Educação Básica, [...] pois é sobre esse campo que são desenvolvidas suas pesquisas, atividades de ensino, desenvolvimento tecnológico e extensão [...]” (BRASIL, 2016, p. 20).

Outro ponto que liga as limitações da prática docente e os fins dos MPEs reside na perspectiva interdisciplinar que norteia esta área formativa, fato que pode ser utilizado no enfrentamento dos componentes curriculares diversos. Assim, visualiza-se um campo bastante vasto de situações que podem ser enfrentadas por mestrandos durante o desenvolvimento de suas pesquisas e, por outro lado, uma gama de profissionais que poderão se utilizar destes estudos aplicados.

Cabe destacar que toda a produção gerada através dos PPG da área de Ensino deve observar certos requisitos, tais como: I) a validação obrigatória do trabalho; II) o registro do produto; III) a utilização nos sistemas de educação; e IV) o acesso livre à produção. Ainda, tais produtos deverão ter URL própria, com link disponível no sítio da instituição, e estar em formato digital (BRASIL, 2016).

O controle rígido sobre a produção acadêmica vem justamente para facilitar o seu acesso e difusão, uma vez que a função precípua dos PPGs profissionais são, como vimos, facilitar os processos de ensino de determinadas áreas.

Nesta seara, alguns estudos se propuseram a verificar o público alvo e a categoria dos produtos gerados em programas de MPE. Bisognin (2013), por exemplo, ao realizar pesquisa junto ao MPE de Física e de Matemática, do Centro Universitário Franciscano, constatou que 90% das cem dissertações defendidas até maio de 2014 consistiam em pesquisas inseridas no contexto da Educação Básica – EB. Em linha com tais conclusões, Vailant e Souza (2016), analisando as defesas ocorridas entre 2009 e 2014 nos programas de MPE de Física da região centro-oeste do país, apuraram que 97% das pesquisas também eram direcionadas à EB.

Com relação ao tipo de material desenvolvido nas pesquisas, Nascimento et al (ca. 2013), analisando dados do programa MPEC-Física da PUC-MG, perceberam que 71% da produção diz respeito a materiais didáticos e instrucionais. Resultados semelhantes encontraram Silva et al. (2017) ao avaliar a produção acadêmica de MPE de duas IES do Rio de Janeiro (IFRJ e UNIFOA), constatando que, numa amostragem de 15 trabalhos finais, 09 tratavam diretamente de orientações a processos de ensino-aprendizagem, gerando produtos como cartilhas, manuais, apostilas e cadernos didáticos. Já nos apontamentos de Vailant e Souza (2016), de um total de 39 produções, 33 correspondiam a materiais didáticos ou ferramentas pedagógicas.

Sobre as diversas nomenclaturas atribuídas às produções educacionais, importante citar as categorias que o documento de Área – Ensino, da CAPES (2016) prevê em seu texto: “Os produtos deverão [...] usar a tipologia com

as seguintes categorias: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos.” (BRASIL, 2016, p. 14-15).

Ao considerarmos as variadas classes de produções geradas, depreende-se que a criação de soluções e ferramentas de auxílio à prática docente é considerada de grande importância pelos discentes dos MPE, dado que o produto deve ser concebido para solucionar ou auxiliar determinada situação educacional.

PRODUTOS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA DE APOIO AOS COMPONENTES CURRICULARES DIVERSOS

Dado não termos encontrado estudos que se propunham a avaliar a abordagem de temas transversais e diversos em produtos educacionais oriundos de MPE, nos dispomos a analisar a produção de dois PPGs da área, com o objetivo de averiguar se estão sendo criadas ferramentas para o trato destes temas em sala de aula.

O primeiro PPG analisado foi o MPE de Ciências, do IFRJ, tendo nossa análise considerado a produção realizada entre 2010 e 2016. O primeiro ponto a se destacar diz respeito a quantidade de produtos/processos desenvolvidos com a perspectiva de atacar situações que envolvam os componentes curriculares objetos deste ensaio. De um total de 77 produções, 27 se propuseram a abordar processos de ensino-aprendizagem de temas não tradicionais. Das informações disponíveis, também constatamos que 57 produtos se destinavam à Educação Básica.

As categorias de materiais desenvolvidos foram bem diversas, com destaque aos Textos de Apoio (47) e outras com tipologias variadas (blogs; aplicativos; livros; revista digital; cartilha digital; sequência didática; exposição; etc.).

O segundo PPG examinado foi o MPE de Ciências e Matemática, da PUC Minas, no período de defesas de 2016 e 2017. Seguindo a mesma linha utilizada na consulta aos trabalhos do IFRJ, procuramos identificar, primeiramente, as produções voltadas a atender temas presentes na parte diversa do currículo. De um total de 43 trabalhos analisados, apenas 07 realizaram abordagens deste tipo de assunto. Por outro lado, 32 pesquisas eram voltadas aos diversos níveis da Educação Básica. Com relação à tipologia das produções, destaque para as Sequências Didáticas (07) e guias de auxílio (09). Ademais, há menção a outras modalidades de processos/produtos, como Objetos de Aprendizagem, Cartilhas Educativas, Roteiros Orientados, Aplicativos e Materiais de Apoio, etc.

Apesar da diferença considerável quanto à abordagem de temas diversos entre os dois PPGs, precisamos fazer uma consideração, para melhor entendimento: o MPE do IFRJ, ainda que não seja diretamente voltado à Educação Ambiental, “possui um projeto de pesquisa associado denominado Processos de Ensino e Aprendizagem no Ensino de Saúde e Ambiente” (SILVA et al, 2017, p. 239). Por isto, grande parte da produção voltada aos temas diversos era proposta a atender demandas ambientais (que vai ao encontro do componente curricular diverso Educação Ambiental e dos temas transversais Meio Ambiente e Saúde). O MPE da PUC-Minas, por outro lado, se divide em três áreas de concentração (Biologia, Física e Matemática) e tem seus trabalhos distribuídos entre as mesmas. Desta forma, o enfoque destes é na resolução de situações voltadas a temas de caráter mais tradicionais, como Álgebra ou Genética.

Importante destacar, também, que apesar das diferentes categorias de produtos, a aplicação e desenvolvimento das pesquisas guardam certas semelhanças quanto à metodologia adotada. Considerando ambos os PPGs, percebemos que produtos concebidos para uso com alunos normalmente eram testados através de atividades práticas, como oficinas ou atividades extracurriculares. Dos 34 trabalhos (soma das produções de ambos os MPE) que falavam de processos de ensino-aprendizagem de temas não tradicionais, 12 possuíam alguma das atividades práticas elencadas neste parágrafo.

CONCLUSÕES

O presente ensaio se propôs a analisar a previsão legal dos componentes curriculares diversos e dos temas transversais, surgidos sob a influência da reforma educacional ocorrida através da atual LDB e dos PCNs. Tais componentes surgem com o intento de enriquecer o currículo com uma proposta interdisciplinar, que favoreça a autonomia, a reflexão e a cidadania. Verificamos, entretanto, que apesar da norma legal disciplinar e prever a abordagem destes assuntos, a classe docente ainda encontra barreiras para trabalhá-las em sala de aula, principalmente por não terem formação na área ou por não ter uma sistematização clara, entre outros motivos.

Como forma de se tentar auxiliar nos problemas verificados, este estudo também procurou compreender as características dos MPEs, devido esta modalidade de PPG exigir a apresentação de um produto educacional como trabalho de conclusão de curso. Constatamos existir muita produção que pretende ajudar nos processos de ensino-aprendizagem, estando sua maior parte voltada às demandas da educação básica. De uma forma não tão expressiva, mas digna de nota, também percebemos produtos voltados exclusivamente ao trato de temas transversais e diversos.

Pelo exposto, concluímos haver demanda e espaço para geração de produtos educacionais voltados a estas temáticas, entendendo que propiciar soluções nos processos de ensino-aprendizagem seja um dos fins dos MPEs. Da mesma forma, compreendemos de extrema importância o enfrentamento destes temas em sala de aula, uma vez que pretendemos formar cidadãos críticos, que tenham autonomia em seu viver. As carências destacadas nesta pesquisa, no tocante ao confronto de tais componentes, são pontuais e em muito decorrentes do caráter multidisciplinar observado até poucos anos nas instituições de ensino do país, espaços estes onde muitos de nossos docentes obtiveram suas formações iniciais.

Este ensaio buscou dar contornos breves acerca do tema, tentando ligar uma situação problema (dificuldade de abordagem de componentes curriculares diversos) com uma provável solução (produção educacional advinda dos MPEs), mas, em nenhum momento, se propõe a esgotar o assunto, tendo intenção justamente contrária, isto é, de ser uma contribuição inicial e de caráter inacabado, propícia a estudos de maior profundidade.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Alexandre Maia do et al. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 27-52, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BISOGNIN, Eleni. Produtos educacionais: análise da produção do Mestrado Profissional em Ensino de Física e de Matemática do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Polyphonia**, v. 24, n. 2, p. 269-284, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/37938>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área: Ensino**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Parte I - bases legais**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CEB n. 3, de 1 de junho de 1998. Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CEB n. 5, de 4 de maio de 2011. Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GARCIA JUNIOR, Emilson Ferreira et al. Análise documental: uma metodologia da pesquisa para a Ciência da Informação. **Temática**, ano 13, n. 7, p. 138-150, jul. 2017. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/35383>>. Acesso em: 20 fev. 2018

KNEVITZ, Marcos Fernando; BÉRIA, Jorge Umberto; SCHERMANN, Lígia Braun. Percepções e demandas de professores sobre educação preventiva ao abuso de álcool e outras drogas. **Holos**, ano 33, v. 4, p. 357-370, jul. 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4901>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

LEODORO, Marcos Pires; BALKINS, Márcia Alexandra Andrade de Souza. Problematizar e participar: elaboração do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2., 2010, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2010. p. 87-14. Disponível em: <<http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/EF/84.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MARINHO, Julio Cesar Bresolin; SILVA, João Alberto da; FERREIRA, Maira. A educação em saúde como proposta transversal: analisando os parâmetros curriculares nacionais e algumas concepções docentes. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 429-443, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702015000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 fev. 2018.

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 3, p. 1-99, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

NASCIMENTO, Sylvania Sousa et al. O impacto dos mestrados profissionais na qualidade da educação em ciências: resultados preliminares dos núcleos Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. **Observatório da Educação**, p. 1-5, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/seminarios/iv-observatorio-da-educacao/Educacao_Superior/O_Impacto_dos_Mestrados_Profissionais_na_Qualidade_da_Educacao_em_Ciencias..._-_Silvania_Sousa_Nascimento.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

PRADEL, Claudia; DAU, Jorge Alberto Torreão. A educação para valores e as políticas públicas educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 521-548, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 fev. 2018.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da et al. Produtos educacionais: uma avaliação necessária. **Interacções**, v. 13, n. 44, p. 232-243, 2017. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4108>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

VAILANT, Cynthia Cabral Rodrigues; SOUZA, Marta João Francisco Silva. Características dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais da região centro-oeste do Brasil. In: SEMANA DE LICENCIATURA, 13., 2016, Jataí. **Anais... Jataí: IFG**, 2016. p. 302-311. Disponível em: <http://sam.ifgoias.edu.br/jatai/semlic/seer/index.php/anais/article/view/507/pdf_191>. Acesso em: 08 fev. 2018.

PENSANDO O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE SILVIO GALLO E RENATA ASPIS

Luiz Carlos de Abreu

Universidade Federal da Fronteira Sul

luc.anisia@gmail.com

Eixo temático 3: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem

Comunicação oral

Resumo

O presente estudo busca investigar a metodologia proposta por Silvio e Renata para o ensino de filosofia, abordando quatro etapas metodológicas, a saber: sensibilização, problematização, investigação e conceituação, viabilizando a seus educandos uma melhor compreensão da sua disciplina. Desta forma destacam-se os objetivos do ensino deste componente e a organização dos conteúdos de estudo para os educandos desta disciplina, bem como, a descrição de metodologias do ensino. A metodologia utilizada para este estudo é uma pesquisa teórica, bibliográfica. Fundamenta-se principalmente na pesquisa bibliográfica, partindo da fonte primária para as secundárias. Portanto, é necessário que o docente tenha domínio de ambas as metodologias para organizar cada vez melhor suas aulas.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Metodologia de ensino. Organização de conteúdos. Silvio Gallo e Renata Aspis.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo fazer um estudo da proposta metodológica defendida por Silvio Gallo e Renata Aspis, perpassando pelo ensino da Filosofia que é a experiência fundamental do pensamento, tendo como objetivo central das aulas oportunizar aos educandos a possibilidade de experienciar o pensar filosófico, do conhecimento do conceito. Neste sentido, os pensadores elencaram quatro "estágios" que chamamos de: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

O primeiro passo seria a "sensibilização" que é o comprometer-se do professor com o tema da aula que vai ser trabalhar que na sequência vai ser transformado no problema. É neste momento que os estudantes assimilam a problemática tomando-a para si. Nesta etapa segundo os pensadores é fundamental o professor utilizar de elementos didáticos fora do contexto filosófico, tais como: filmes, documentários, pinturas, esquemas, músicas, entre outros, que estejam dentro do contexto cultural dos educandos.

A segunda etapa é a "problematização" que é a etapa na qual o professor elabora o tema em forma de problema para assim despertar o interesse de seus educandos, questionando-os para que possam compreender o tema/conceito de estudo. Segundo os autores é nesta etapa que os educandos têm a experiência dentro da filosofia.

É nesta etapa que os educandos compreendem o problema, saindo da sensibilização atingindo assim a percepção do tema que o motiva no pensamento.

A terceira etapa é a investigação, que fica aparece entre o problema e o conceito. Esta etapa se caracteriza pela procura de conceitos que se fazem presentes dentro da linha histórica da filosofia, sendo este um exercício profundo e filosófico que vem através da leitura dos textos clássicos e dos comentadores. É neste momento que o pensar histórico-filosófico começa a ter significado para os educandos.

A última etapa é a concretização do pensar filosófico, que segundo os pensadores é a conceituação, na qual os educandos buscam criar um novo conceito a partir dos debates. Dessa forma, o caminho proposto pelos autores percorre a seguinte trajetória lógica: i) deve-se pensar na problemática a partir do conceito; ii) fazer leitura e analisar os textos filosóficos; iii) buscar nestes textos um ou até mais conceitos que descrevem a respeito do problema; iv) Deslocar os conceitos encontrados para dentro das experiência do pensamento de cada indivíduo presente. Isto significa que o professor e os educandos, recriam ou reinventam os conceitos investigados. Para Silvio e Renata, quando apanhamos os conceitos dos filósofos de uma obra filosófica, e dentro deste processo a deslocamos para pensá-lo no problema originário da aula, baseado no que se tem de referência, esse conceito passa a não ser mais como ele estava disposto nos escritos filosóficos do pensador, porque quando se faz esse percurso com o conceito, ele incide em um processo novo de argumentação e pensamento. É nesse momento que o estudante participa ativamente e busca desenvolver sua experiência filosófica.

Esta proposta metodológica que perpassa pelos quatro momentos que foi explanada de forma breve, não dá conta sozinha mediante a todas as dificuldades presentes no momento que o professor vai pensar as suas aulas de filosofia. Contudo, são práticas que os professores devem ao menos tentar em suas aulas.

Desta forma, objetiva-se com este estudo esclarecer de forma sucinta os objetivos do ensino deste componente curricular e a organização dos conteúdos de estudo para os educandos destas disciplinas, bem como o processo metodológico proposta pelos autores.

A metodologia utilizada para este estudo é o procedimento de descrição e explicação. Fundamenta-se principalmente na pesquisa bibliográfica, partindo da fonte primária para as complementares. A primeira consiste na leitura e descrição dos conceitos. Essas leituras foram desenvolvidas em duas etapas, a primeira etapa baseava-se em: i) identificação e seleção de materiais bibliográficos pertinentes a está pesquisa; ii) análise dos conteúdos levantados para a elaboração da pesquisa.

OBJETIVOS DO ENSINO DE FILOSOFIA: A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO PELA METODOLOGIA DE GALLO E ASPIS

Este texto visa fazer uma reflexão sobre a importância do processo de ensino e da aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, mas de forma específica o ensino desta disciplina dentro do ensino médio, tornando-se assim um tema de grande relevância no dia a dia de profissionais da educação que se interessam e que tem um comprometimento em qualificar seu fazer pedagógico para poder contribuir da melhor forma possível no desenvolvimento dos educandos no processo educacional. Esta tem sido uma constante preocupação que vem aumentado no Brasil principalmente na última década, sobretudo por conta da aprovação da Lei federal n. 11.684, de 2008, tornando o ensino da filosofia e também da sociologia obrigatórias para todo o território nacional nas escolas de ensino médio (públicas e privadas). Após décadas de discussões e de esforços tanto institucionais como também individuais para garantir a reintrodução da filosofia nos currículos, surge uma nova realidade, a qual desafia-nos agora a compreender, pensar e propor novos caminhos no âmbito tanto do ensino quanto na formação

inicial e continuada de profissionais para ministrarem as suas aulas de filosofia, uma vez que a lei promulgada em 2008 estipulou que até 2012 as escolas de ensino médio no Brasil teriam para incluir a filosofia na educação dos adolescentes que frequentam esta etapa da educação básica.

Neste aspecto percebe-se que a partir do ano de 2017 em âmbito nacional a oferta da disciplina de Filosofia que antes era obrigatória no ensino médio passa a ser facultado o seu ensino. Essa mudança se a partir da medida provisória de reformulação do ensino médio ainda em 2016, no senado houve mudanças na medida que passou a ser chamada de projeto de lei de conversão. Na LDB 9394/96 o ensino médio será

[...] composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Essa reformulação que vem sendo feita no ensino médio em âmbito nacional exigirá uma reformulação nas propostas curriculares dos estados. Neste sentido o estado de Santa Catarina que foi um dos primeiros a reintroduzir o ensino de filosofia no seu currículo ainda em 1998. Esse processo de reintrodução da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio, tem por base uma lei estadual da década de 1980 que criou a Proposta Curricular de Santa Catarina, que ganha força após a redemocratização e da abertura política do Brasil, o ensino desta disciplina (filosofia) passa a ser contemplada pela aprovação da Lei n. 173/98 se tornando obrigatória no ensino médio de Santa Catarina.

Com o retorno da filosofia nos currículos educacionais, não se pode admitir que a presença desta disciplina signifique apenas mais um espaço de transmissão de conteúdos. Esse retorno justifica-se por oportunizar aos educandos a experiência do conceito, a possibilidade de exercício do pensamento conceitual, então elas não podem ser apenas mais um desfile daquilo que os filósofos pensaram pelos séculos afora.

Caminhando nesta direção, pode-se fazer das aulas de filosofia em laboratórios de experiências de pensamento, que podem ser chamada de oficinas de conceito, por permitir que os educandos organizem, criem ou recriem conceitos. Um ensino ativo da filosofia, que coloque os jovens educandos em contato com a própria atividade filosófica: a criação conceitual, mais do que com sua história, ou com os temas dominantes nessa história, ou com os temas hoje importantes.

Tudo isso está subentendido e articulado, mas proponho focarmos o ensino no conceito e em sua produção, no ponto inicial do pensamento, sendo de certo modo os problemas que o motivam. Trata-se, então, de realizar com os educandos o movimento de pensamento próprio da atividade filosófica, a criação conceitual. Um professor de filosofia precisa fazer este movimento precisa assumir-se, ele mesmo, como filósofo.

No texto Gallo cita Douailler que defende que o filosofar é um novo começo, possível apenas quando a superação do mestre. Cita Platão como um exemplo claro, no qual só começa a filosofar após a morte de seu mestre, Sócrates, como esforço de levar adiante o legado, mas já produzindo um novo começo, uma nova filosofia. Passando assim para o professor de filosofia o papel de ser aquele que faz a mediação de uma primeira relação do estudante com a filosofia, que instaura um novo começo. Sem Sócrates, Platão não teria se iniciado em filosofia, mas sem a morte de seu mestre, Platão não teria feito o movimento de um novo começo, produzindo, ele mesmo, uma filosofia.

O professor deste componente curricular (filosofia) é aquela personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas media a relação dos educandos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um dos educandos e por todos.

Estabelece-se então a pergunta: como o professor pode organizar os conteúdos da filosofia no currículo dos educandos do ensino médio? Temos aqui ao menos três eixos dos quais podemos construir um currículo de filosofia: um eixo histórico, um eixo temático e um eixo problemático.

No primeiro, busca-se organizar os conteúdos a serem ensinados seguindo uma cronologia histórica. O problema, que pode demonstrar esse modelo, é a chance do professor cair num ensino enciclopédico, apresentando a seus educandos um desfile de nomes de filósofos ou de sociólogos, pensamentos e datas, sendo esse um rico muito grande.

No segundo eixo o professor deve buscar eleger temas de natureza filosófica ou sociológica, como a liberdade, a morte, as revoluções ou outro qualquer, sendo que pode-se ou não tratar estes temas em uma abordagem histórica. De qualquer forma, os conteúdos devem ser apresentados de forma temática, buscando assim, torná-los mais próximos da realidade vivida pelos jovens.

Por fim, no terceiro e último eixo, os conteúdos devem ser organizados em torno dos problemas tratados pela filosofia ou pela relação existente entre conceito e sociedade, que por sua, podem ser abordados de forma histórica. Na visão do autor, essa abordagem abarca as duas anteriores, permitindo tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes. Mas também avança para além delas, pois toma essas disciplinas como uma ação, uma atividade, impulsionando o filosofar, isso é, o problema.

Esta terceira forma de organização curricular dos conteúdos de filosofia parece ser a mais apropriada para oportunizar a experiência do pensamento conceitual por parte dos educandos, uma vez que os conceitos são produzidos a partir dos problemas. Se o professor apresentar os conteúdos da filosofia com uma abordagem histórica, dificilmente teremos condições de instigar nos educandos o trato com os conceitos, tendenciando assim para um ensino mais conteudista e enciclopédico e menos experimental. Por outro lado, se o professor utilizar uma abordagem temática, terá mais chances de escapar do enciclopedismo, mas nem por isso garantirá visibilidade aos problemas filosóficos que mobilizam o pensamento.

Desta forma, para o professor de filosofia não virar um historiador da filosofia, é necessário que o professor se aproprie dos conceitos/temas de ambas as disciplinas, assim terá um domínio maior sobre o que trabalhar com seus educandos. Portanto, para o professor ministrar suas aulas é necessário metodologias diferenciadas para conduzir suas aulas, tema esse que será melhor explicado no próximo subtítulo.

O MÉTODO PRESENTE NO PROCESSO DE ENSINO DA FILOSOFIA

Após uma reflexão sobre a reincerção da filosofia no ensino médio (educação básica), nos propomos a fazer uma reflexão pela metodologia proposta pelos pensadores, como uma forma de reflexão acerca do ensino da disciplina de filosofia para educandos das séries que compõem o currículo do ensino médio. Neste estudo não descartamos as demais propostas metodológicas existentes, mas temos como foco a proposta pelos autores supracitados. Percebe-se que desde o período grego já temos esta preocupação com um método que viesse auxiliar os jovens e crianças no processo do pensar/filosofar.

Também não se tem como proposta apresentar esta metodologia como sendo única no ensino desta disciplina é um tema que suscita muito debate com o passar do tempo outros pensadores foram dando corpo ou recriando novas metodologias.

Nossa investigação tem como base a disciplina de filosofia após seu retorno ao currículo, bem como seu ensino. Há poucas discussões referente ao ensino de filosofia, bem como quase não se tem discussões a respeito de uma metodologia para o seu ensino. Partindo deste pressuposto, segundo os autores, a Filosofia é uma experiência essencialmente do pensamento, permitindo organizar um determinado problema tendo como principal objetivo de

suas aulas de filosofia, oportunizar aos educandos uma experiência no pensar filosófico, tendo assim a possibilidade de experimentar o pensamento conceitual, no caso da filosofia. O docente deste componente curricular pode e deve oportunizar aos seus educandos essa perspectiva no pensar filosófico que todos os pensadores sempre fizeram, que é o processo de recomeçar para posteriormente ter um certo avanço. Na prática, os pensadores descrevem quatro passos referente ao método que podem servir como norteadores para a organização das aulas de filosofia, os quais são descritos como sendo a sensibilização, problematização, investigação e conceitualização.

O passo da “sensibilização” é a etapa em que o professor demonstra todo o comprometimento com o conceito/tema que vai ser trabalhado nas aulas, que posteriormente será transposto em forma de uma problemática, “o professor pode trazer o interesse dos educandos para o tema escolhido” (p. 22). É o momento que os educandos assimilam a problemática tomando-a para si esse problema. Neste passo o professor deve empregar objetos didáticos não pertencentes ao “mundo” filosóficos de seus educandos, como filmes, documentários, esquemas, músicas, poemas, literaturas, textos jornalísticos, que pertencem ao mundo cultural dos educandos.

Assim os professores irão “aproximar o universo dos educandos às questões filosóficas” (p. 22); mostrando aos educandos “que a filosofia pensa a vida, o significado de tudo, os valores humanos, o pensar humano, e faz com que os educandos fiquem intrigados com o tema que será estudado posteriormente.” (p. 22).

Portanto, segundo os autores, aproximando o universo dos educandos com os temas da filosofia, tornará a compreensão dos assuntos mais fácil para os educandos. Pois entender que desde o nascimento a criança já tem curiosidade e buscam respostas interrogando os adultos, com os famosos “por quê?” sendo esse um primeiro princípio de filosofar. Por conseguinte, mostrar aos jovens e adolescentes que a filosofia já fazia parte de sua existência desde seu nascimento e que ela é bela quando aproximada através dos pensadores clássicos antigos.

A segunda etapa consiste na “problematização”, que transforma o tema da aula em problema, isto é, o professor deve buscar passar o tema da aula na forma de problemática buscando despertar nos educandos o interesse pela temática da aula, para isso o professor vai se utilizar a partir de questionamentos, que podem ser elaborado previamente pelos professores ou pode-se instigar “os jovens a formularem questões que possam gerar a investigação” (p. 22), pois é necessário que o estudante tenha a curiosidade de saber perpassando pela necessidade de elaborar questões, como descrevem os autores “Se não a tivermos, não há motivos para nos pormos a buscar.” (p. 22). Pois, é nesta etapa que se tem um movimento em direção a experiência filosófica. Este movimento deve ser em direção do pensar a problemática para que posteriormente se consiga chegar até o conceito, estando presente aqui a experiência filosófica presente na filosofia. Esta etapa deve permitir aos educandos uma compreensão da problemática, que é tarefa do docente. Contudo, somente o educando pode dar este salto, saindo da sensibilização, levando em consideração o tema, para atingir uma percepção do tema motivando assim o seu próprio pensamento a partir dos problemas levantados nas aulas.

Nesta terceira etapa que é chamada pelos autores de “investigação” esta entre a problemática da aula e o conceito que se esta estudando. É a procura de ferramentas conceituais contidos dentro da história da filosofia. É o “estudo [...] de textos filosóficos escolhidos, propondo-se exercícios operatórios para fazer deles *leitura filosófica*” (p. 22); esse estudo deve se dar por meio de textos filosóficos buscando um certo aprofundamento conceitual, no qual, deve ser utilizados para se pensar nas problemáticas filosóficas, isto é, deve-se compreender de forma racional. É visitar a história da própria filosofia, por meio de escritos originais da filosofia traduzidos ou através de comentadores, esses textos devem trazer aos educandos uma forma diferente na abordagem do mesmo conceito “sempre contextualizadas na história da filosofia e na história mundial, que os educandos tenham a oportunidade de confrontar as diferentes teses para formarem uma ideia complexa sobre o assunto” (p. 22). É neste momento que o pensar filosófico começa a ter sentido na vida dos educandos. Aqui cabem alguns questionamentos, por exemplo:

Qual a ideia principal? Onde este tema pode no levar? Esta busca por argumentação esta presente dentro da análise aprofundada do texto, tentando chegar em uma ideia mais complexa referente ao tema que se esta estudando, para posteriormente apreender para depois construir ou reconstruir o conceito estudando.

Esta quarta etapa consiste na "conceituação", na qual é a efetivação do pensar filosófico, no qual consiste no inventar, fabricar, construir e criar um novo conceito, é "escrever seus primeiros ensaios filosóficos, ensaios de *escrita filosófica*, tendo como objetivo criar uma argumentação sua sobre o problema estudado em relação à sua realidade." (p. 23). Deste modo, concordando com a proposta metodológica que os autores apresentaram através do "passo-a-passo" tem a seguinte sequência: i) O professor deve pensar uma problemática a partir do tema que será estudado; ii) na sequência deve se ter uma leitura e uma análise dos textos filosóficos; iii) descobrir nestes escritos um ou mais conceitos que se possa articular com o problema; iv) Estes conceitos agora devem ser deslocados para dentro das nossas experiências de pensamento. Significa dizer que tudo isso, de certa forma, é a reconstrução ou reinvenção do conceito que se esta investigando, pois "criar uma disciplina, filosófica, no pensamento desses jovens e isso é útil para que eles possam pensar a si mesmos e sua realidade por si mesmos, de forma autônoma." (p. 23).

Quando se toma um conceito presente nas obras filosóficas ou não filosóficas, e a movemos para o pensar dentro do problema que for a pensado inicialmente, tendo por base os próprios referenciais, desta forma o conceito passa a não ser mais como ele era quando estava ainda no "original", pois é aqui que o conceito ganha uma nova forma de se pensar e de argumentar. Dessa forma, o educando participa e busca desenvolver a sua própria experiência filosófica. Conforme Gallo (2009) quando se refere a arte do pensar e de argumentar sendo uma atividade filosófica destaca Foucault,

[...] o filósofo francês Michel Foucault, por exemplo, caracterizou a atividade filosófica como uma espécie de 'exercício de si, no pensamento'. Isto é, como um trabalho de pensar sobre si mesmo que faz com que crescamos e nos modifiquemos como pessoas. Sendo o ensino médio uma fase de consolidação do jovem, de sua personalidade, de seus anseios, a filosofia tem aí um importante papel e uma colaboração. (Gallo, 2009, p. 43).

No emprego desta metodologia, os autores deixaram claro que para um bom rendimento das aulas o professor deve conduzir bem a primeira etapa que é a "sensibilização", pois é neste momento que os educandos se sentirão motivados pelo tema e começam a passar e a tratar da problemática como se o problema fosse pertencente a eles. Neste momento, para os pensadores, é fundamental que o professor conheça os educandos como sujeitos presentes e que tem história, diminuindo assim as chances de insucesso no desenvolvimento dos conceitos/temas que serão colocados para discussões durante as aulas. Para tanto, os autores sugerem que o professor deve ter conhecimento sobre seus educandos, para isso Silvio e Renata sugerem uma reflexão se utilizando de mais uma etapa, na qual deve ser estudada pelo professor antes mesmo das outras etapas, a qual foi chamada pelos pensadores de "anamnese". Basicamente nesta etapa o docente buscaria desenvolver atividades de integração entre os educandos da turma na qual ele irá trabalhar, trazendo para classe de aula algumas questões generalistas que cercam o cotidiano dos educandos, claro que tendo o maior cuidado para não fazer certas abordagens pessoais.

METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA: OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Desde a década de 1980, com o retorno parcial da filosofia aos currículos do Ensino Médio, foram sendo publicados livros didáticos focando o seu ensino, em princípio de modo mais tímido, depois de forma mais arrojada, as editoras foram se preocupando com esta área que vinha crescendo na educação básica e buscando seu espaço no mercado editorial.

Para isso, desenvolveu-se um mapeamento dos livros disponíveis hoje no mercado editorial brasileiro que abordam o trabalho com o ensino deste componente curricular no nível médio, chegando assim ao número de trinta títulos dentro desta temática, dentre produções brasileira e poucas traduções de obras estrangeiras. Esses livros apresentam duas formas de pensar o ensino deste componente curricular, a primeira forma são aqueles que tomam a filosofia a partir de sua história como referencial para o ensino, a outra forma é defendida de forma a colocar como centro do ensino das disciplinas a abordagem temática, destacando-a como sendo uma metodologia importante para se utilizar no ensino aos educandos.

Em uma abordagem problemática, além de possíveis manuais para o processo de ensino da filosofia, o professor destas disciplinas precisa valer-se de textos dos próprios autores em traduções confiáveis, textos não filosóficos que permitam uma aproximação aos temas e problemas a serem trabalhados, bem como o uso de outros materiais, como: filmes, documentários, músicas, poesias, entre outros, que permitam sensibilizar os educandos para os problemas filosóficos a serem abordados durante as aulas.

É evidente que, estes materiais didáticos disponíveis no mercado editorial atualmente, há uma clara predominância daqueles que autores que optam por uma abordagem temática no ensino da filosofia. Para cada uma destas obras, pode-se destacar pontos fortes e pontos frágeis, mas não é este nosso objetivo no momento. Destaca-se, apenas, que, se o professor optar por uma abordagem problemática de ensino da filosofia, muitas destas obras pode servir de apoio ao trabalho deste professor, mas nenhuma delas daria conta, de modo exclusivo, de permitir este trabalho.

Portanto, é necessário que o professor tenha domínio de ambas as metodologias para organizar cada vez melhor suas aulas, pois em um primeiro momento é necessário saber da história para poder contextualizar os educandos dentro dos temas que serão estudados. Destaca-se aqui, a metodologia proposta pelos autores, apontam para utilização da metodologia proposta pelos autores como sendo uma opção para uma boa aula destas disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este caminho metodológico ganhou força desde a década de 1980, quando houve o retorno parcial da filosofia no currículo da educação dos adolescentes e jovens que frequentam o ensino médio, e que ganharam força quando em 2008 foi sancionada a Lei federal n. 11.684, que abrange todos os estados, e a Lei n. 173/98 de Santa Catarina, fazendo com que apareça assim, publicações de livros didáticos frizando o ensino desta disciplina nas escolas que tem o ensino médio, num primeiro momento mais tímido, depois de forma mais arrojada, as editoras foram se preocupando com estas áreas que vinham crescendo na educação básica e buscando seu espaço no mercado editorial. Esses livros por sua vez, apresentam segundo os autores, duas formas de pensar esta disciplina, sendo que alguns docentes tomam referência a educação filosófica a partir do contexto histórico da filosofia, a outra linha é defendida de forma a colocar como centro do ensino das disciplinas a abordagem temática, destacando-a como sendo uma metodologia importante no movimento que o educando deverá fazer a partir de si, com o apoio/orientação do professor na busca do conhecimento.

Assim, para se fazer uma boa abordagem dos temas/problemas, o professor destas disciplinas precisa valer-se de textos dos próprios autores em traduções confiáveis, textos não filosóficos que permitam uma aproximação aos temas e problemas a serem trabalhados, bem como o uso de outros materiais, como: filmes, documentários, músicas, poesias, entre outros, que permitam sensibilizar os educandos para os problemas filosóficos a serem abordados durante as aulas.

Portanto, é necessário que o professor tenha domínio de ambas as metodologias para organizar cada vez melhor suas aulas, pois em um primeiro momento é necessário saber da história para poder contextualizar os educandos dentro dos temas que serão estudados. Destaca-se aqui, a metodologia proposta pelos pensadores, na qual deixam claro que as aulas devem ter uma certa melhora no seu desenvolvimento quando observados os passos propostos, apontando para a utilização do processo metodológico que se pode afirmar que é um caminho que o professor deve percorrer em pelo menos algumas de suas aulas. Neste sentido o método proposto pelos autores surge como uma ajuda aos professores no desenvolvimento de suas aulas, visando um aprendizado ainda maior por parte de seus educandos, que se sentirão contemplados dentro das discussões filosóficas provocadas pelos temas e conceitos que são abordados durante as aulas de filosofia.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BRASIL. Lei Federal n. 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 jun. 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Filosofia**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 14).

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos de Filosofia**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GALLO, Sílvio; FAVARETTO, Celso; ASPIS, Renata Lima. **Ensinar Filosofia**. 1. ed. São Paulo: Atta, 2009.

GALLO, Sílvio; FAVARETTO, Celso; ASPIS, Renata Lima. **Filosofia no Ensino Médio**. Produtora: Atta Mídia e Educação, 2007. (4 DVDs).

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: filosofia pagã antiga 3. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTA CATARINA. **Lei complementar n. 170, de 07 de agosto de 1998**. Alterada pela Lei n. 173/98. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 1998.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA A RESPONSABILIZAÇÃO DE PROFESSORES

Eduarda Souza Gaudio¹

Universidade Federal de Santa Catarina
eduardaudio@gmail.com

Eixo temático: Formação inicial e continuada de professores
Comunicação oral

Resumo

O presente trabalho apresenta alguns elementos para a discussão das políticas de formação de professores no Brasil que foram constituídas ao longo do processo histórico de lutas e movimentos acerca do direito a educação. Para a realização desse artigo utilizamos alguns estudiosos e militantes da política de profissionalização do magistério, sobretudo aqueles vinculados a Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE) que enfrentam nos últimos tempos, as duras ações das contrarreformas deliberadas pelo atual governo. Nessa discussão, trazemos para a análise a Resolução 01/2006 que institui as DCN para o Curso de Pedagogia e suas implicações para a responsabilização docente, bem como o projeto de constituição de um professor polivalente.

Palavras-chave: Política de formação docente. Professores. DCN para o Curso de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O campo da formação de professores vem sofrendo modificações e transformações que acompanham o debate educacional, articulado ao contexto social, político e econômico do Brasil. A começar da dimensão técnica do processo de formação dos professores nos anos de 1970, para posteriormente uma preocupação com o caráter sociológico e político da prática pedagógica, provocando um debate acerca da função social da escola e do papel dos professores com os problemas sociais do país. Nessa discussão, a identidade profissional passa a ser problematizada por alguns estudiosos, no sentido de evidenciar os diferentes saberes que constituem a formação do professor. Para além dos conhecimentos oriundos da formação inicial, os professores carregam consigo concepções, crenças, representações e preconceitos que precisam ser levados em consideração na elaboração dos cursos de licenciatura e nas formações continuadas de professores.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela mesma universidade. Professora da Rede Municipal de Florianópolis.

Essa questão do saber dos professores é imperativa na discussão da formação dos docentes, considerando que se trata de um processo que engloba a experiência pessoal, acadêmica e profissional do sujeito. Essas diferentes formas de conhecimentos e saberes decorrentes de experiências variadas são mobilizadas durante as ações e práticas pedagógicas que inúmeras vezes se utilizam do pragmatismo e do positivismo na solução dos problemas cotidianos. Nessa discussão, a relação entre teoria e prática encontra-se desde os anos de 1980 como um dos problemas que caracteriza a formação dos professores.

Diniz-Pereira (2000) evidencia que um aspecto comum entre os discursos dos professores é a separação entre teoria e prática, definindo-os como elementos antagônicos, no que tange a teoria na relação com a prática pedagógica. Além disso, pesquisas e investigações de cunho qualitativo destacam reivindicações dos professores da bagagem teórica intensa que fundamentam os cursos de formação inicial e continuada. Sobre esse assunto, precisamos levar em consideração que nas ações efetivadas pelos professores durante sua prática pedagógica, estão sendo mobilizadas concepções e saberes advindos de diferentes experiências, sejam elas sociais, culturais e acadêmicas. Para Garcia (2009 apud ANDRÉ, 2010), é necessário que os especialistas que pensam a formação de professores estejam atentos às crenças, as representações, as subjetividades e aos pré-conceitos que os sujeitos carregam consigo, num processo de reencontrar modos de transformação num sentido positivo.

A trajetória de formação de professores vem se efetivando através da luta pela profissionalização do magistério e tem ganhado esforços de diferentes grupos de estudiosos, pesquisadores, professores, entidades, sobretudo, a forte atuação da Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE). Esse movimento pela formação de professores tem buscado garantir o desenvolvimento de um processo de caráter sócio-histórico, consciente da realidade em que estamos inseridos e transformadores das desigualdades que permeiam a escola e a sociedade. Em contrapartida a essa perspectiva, o Projeto de Modernidade estabelecido pelas relações capitalistas instaura um quadro inversamente antagônico a essa concepção, intensificando as desigualdades sociais e raciais que marcam a história desse país.

O trabalho de Freitas (2002) analisa as políticas de formação de professores no Brasil, sobretudo os elementos trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2001). Segundo a autora, a década de 1990 foi marcada pela educação como alvo estratégico das reformas educativas, acompanhadas das políticas neoliberais. O número de Instituições de Ensino Superior cresce expressivamente, perfazendo um total de 142 novos cursos de pedagogia autorizados apenas no ano de 2000, sendo a grande maioria privados. A qualidade desses cursos de formação de professores é preocupante, tendo em vista a perspectiva técnica-profissionalizante assumida pelas universidades, buscando atender as exigências do mercado e da competitividade. Além disso, o incentivo entregue as instituições de ensino particular compromete a formação de professores com a oferta de cursos aligeirados e promovendo o que a autora chama de “desprofissionalização” do magistério (FREITAS, 2002).

No que tange as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2001), as competências ganham destaque central nesse documento, devendo ser consideradas

as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 63).

Essa listagem de competências distancia o debate acerca das disciplinas e dos conteúdos que compõem os currículos escolares e assume uma formação por competências baseadas em técnicas e instrumentos de ensino e aprendizagem. Nessa concepção, os próprios professores são responsáveis pelo gerenciamento de sua formação, como podemos observar no artigo VI das diretrizes, acarretando na individualização profissional e na responsabilização pela má qualidade da sua formação.

Nessa discussão, a avaliação é um elemento imprescindível no processo de definição de competências e no estabelecimento de desempenhos, que conseqüentemente, precisam ser avaliados. Essas avaliações estão totalmente articuladas com a distribuição de recursos recebidos pelas instituições, ou seja, os estudantes e profissionais que têm o maior desempenho nas provas recebem recursos superiores daqueles que obtiveram um bom desempenho. Diante desses elementos, o questionamento a se fazer é qual professor o projeto de modernidade visa formar?

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS UNIVERSAIS

Nas últimas décadas, temos acompanhado a interferência dos organismos internacionais, articulados com os efeitos da globalização e do neoliberalismo na proposição e determinação de políticas educacionais no Brasil. Conforme Maués (2003) as reformas educacionais que ocorreram na década de 1980 foram decisivas para essas organizações assumissem os Ministérios da Educação de muitos países, sobretudo aqueles em desenvolvimento, reproduzindo um discurso pautado no tripé: equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educacional e economia. Nas palavras da autora

As reformas na formação de professores têm buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que esse profissional deve desempenhar no mundo de hoje. Considerando-se os aspectos já abordados ao longo do texto – as reformas na educação como meio ou forma de regulação social e de ajuste estrutural, o poder dos organismos multilaterais junto aos governos na determinação das políticas, a atuação do mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos, o papel da educação como motor do crescimento econômico –, pode-se observar que o movimento internacional tem indicado atualmente alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores. (MAUÉS, 2003, p. 99).

Por meio desse ponto de vista, os problemas que a educação enfrenta são justificados pela má gestão racional dos recursos e os aspectos ligados à produtividade e a eficiência são expandidos para as escolas, numa tentativa de satisfazer as necessidades do mercado de trabalho.

A formação de professores é um mecanismo central das reformas promovidas pelas organizações internacionais, visto que o professor assumirá uma função determinante de ajuste da educação às imposições advindas do mercado de trabalho. A autora destaca alguns elementos fundamentais dessa proposta que são a “universitarização/profissionalização”, o foco na formação prática e continuada, o incentivo à educação à distância e a admissão da pedagogia das competências. Conforme Maués (2003, p. 99-100),

A “universitarização” seria uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização; representaria um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função. A “universitarização” representa um movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades, departamentos, faculdades ou outros (Bourdoncle, 1994). Contudo, nem sempre a formação que se dá no terceiro grau tem contribuído para esses objetivos. Os interesses de cada país, mesmo sua situação de dependência econômica, têm por vezes feito esse processo de elevação do nível de escolaridade ocorrer de

maneira muito duvidosa. Alguns países, ao tentarem seguir as orientações dos organismos internacionais, passando a formação para o nível superior, fizeram-no de forma aligeirada. A “universitarização” ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos.

Esses aspectos que norteiam as reformas educacionais são justificados através da concepção de que os cursos de formação de professores são muito teóricos e necessitam da adoção de competências que possibilitam uma formação flexível, polivalente e destinada a atender as exigências imediatas. Nessa perspectiva, a formação de professores é submetida à racionalidade e ao pragmatismo, contribuindo para a constituição de sujeitos subordinados ao mundo neoliberal, cujo principal propósito é o capital.

Nessa discussão, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) estabelecem princípios e condições de ensino e aprendizagem para os Cursos de Pedagogia, definindo a formação inicial ao exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de maneira articulada e indissociável, além da atuação nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) eliminam a estrutura dos cursos anteriores voltados para habilitações específicas, entre elas: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Supervisão Escolar, Orientação Escolar ou Administração Escolar.

A Resolução Nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação articulada com o Parecer CNE/Nº: 5/2005 é resultado de negociações, discussões e disputas políticas e teóricas ao longo das duas últimas décadas que antecederam sua publicação composto por órgãos governamentais e associações que têm como objeto de investigações a política de formação de professores e de valorização do magistério. Márcia Aguiar et al (2006) destaca que o marco desse processo de discussão ocorreu em 1998 quando a Comissão de Especialistas de pedagogia, definida para construir as diretrizes do curso, mobilizou um extenso debate em âmbito nacional, considerando a participação das coordenações de cursos e das entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia (AGUIAR et al., 2006, p. 824).

Após um movimento tênue entre diferentes perspectivas e relações de poder, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) preveem uma nova configuração na formação de professores, a partir de três grandes eixos: a docência, a gestão e a produção de conhecimentos. Essa nova definição amplia a esfera para a formação e atuação desse profissional no âmbito da educação que deverá se apropriar da escola como organização social complexa e participar na gestão dos processos educativos e na organização e funcionamento dos sistemas de ensino.

De acordo com Aguiar et al (2006) a licenciatura para a formação de professores exigirá uma nova concepção de educação, de escola, de docência e da própria pedagogia levando em consideração os processos sócio-históricos da construção real dos homens. Para isso será necessária uma formação teórica de base, articulada com os conhecimentos da organização e das práticas das instituições escolares e não-escolares, balizado pelo aprofundamento das diferentes ciências e áreas que perpassam o campo da pedagogia.

A concepção de docência nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia é fortemente ampliada e compreendida “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.” (CNE, 2006, p. 1). Seguindo essa perspectiva, as atribuições que o licenciado em pedagogia carrega são

inúmeras, tendo em vista sua atuação, seja na gestão, na docência ou na pesquisa, devendo se responsabilizar pela identificação e resolução dos problemas socioculturais presentes na sociedade.

A política de oferta de formação docente durante o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) é analisada por Olinda Evangelista (2012) como impactante, considerando os 11 programas específicos criados para a formação de professores no país, orientando esse compromisso como uma questão do Estado. Para a pesquisadora a responsabilidade do Estado com a formação docente está intimamente condicionada ao projeto político capitalista que propaga a perspectiva de que pertence aos professores o desenvolvimento da nação. Por consequência, o Estado atribui à educação de "má qualidade" e culpabiliza essa área e, conseqüentemente, o professor, pela crise econômica e social.

Triches (2017) caracteriza esse profissional idealizado pelas novas DCN para o curso de Pedagogia como um "*super-herói*" ou "*superdocente*" comprometido por transformar os problemas sociais existentes na realidade em que estamos inseridos. Entre as múltiplas funções e competências que o licenciado em pedagogia deve assumir, destacamos:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (CNE, 2006, p. 1-2).

Além disso, o documento evidencia a importância da participação e compreensão do egresso em Pedagogia na gestão e organização dos espaços escolares. Abaixo podemos observar:

- 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. (CNE, 2006, p. 2).

Como podemos perceber, esse profissional, baseado na concepção de docência, articulada com gestão e pesquisa, é responsável pela atuação em diversos espaços da sociedade (escolares ou não-escolares) na busca por soluções das demandas socioculturais.

Conforme com os estudos de Triches (2017) há uma articulação entre a proposta das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) e as orientações apresentadas por Organizações Multilaterais, como, por exemplo, o Banco Mundial que consentem diversos aspectos acerca da formação de professores. Entre eles, a pesquisadora destaca: a concepção de docência; as características do profissional a ser formado; a gestão e a pesquisa como tarefas do professor, com vistas ao gerenciamento da escola e dos problemas enfrentados; a responsabilização do professor pelos resultados educacionais e pelos problemas sociais (TRICHES, 2017, p. 238). De acordo com a autora,

Nesse sentido, denominamos o profissional proposto nas DCNP de professor-instrumento da reforma, aquele que em tese a "interpreta", "aplica" e é responsabilizado por sua implementação, pelo bom andamento da escola, pela solução de seus problemas, pela produção de altos resultados nas avaliações em larga escala, sem, contudo, ter espaço na sua formação inicial que lhe possibilite fundamentação teórica para ajudar no processo de problematização e compreensão da realidade em que vive. (TRICHES, 2017, p. 255).

O elemento da gestão está intimamente presente nos documentos das novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia, articulado com os processos de avaliação, que segundo Triches (2017) representam eixos das reformas de educação que permearam as duas últimas décadas no Brasil, bem como as propostas apresentadas por Organizações Multilaterais. Essa perspectiva de participação na gestão das instituições e avaliação das atividades educativas indicadas pelas DCN do Curso de Pedagogia pretende ser agregado ao trabalho docente como uma competência e como uma forma de controlar as atividades dos professores (TRICHES, 2017).

Articulada a essa discussão, o Ministério da Educação divulgou recentemente um projeto de construção de uma “Política Nacional de Formação de Professores” (2017) que busca a criação de uma Base Nacional Docente, além de um programa de Residência Pedagógica pelo qual o estudante de Pedagogia deverá realizar estágio supervisionado em instituições de educação básica desde a terceira fase do curso. A justificativa de criação dessa política se dá por meio da defesa de que o professor é o responsável pela qualidade da educação do Brasil. Para os idealizadores desse projeto o professor é o elemento que mais influencia na melhoria do aprendizado dos estudantes e, acrescenta ainda que “independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação.” (BRASIL, 2017).

Nesse debate, a “Política Nacional de Formação de Professores” apresenta um discurso de que o professor tem o maior peso na determinação no desempenho dos alunos, responsabilizando-o pela qualidade da educação pública. Como dimensões necessárias para a criação dessa política, o documento destaca para a formação inicial a mobilização e a avaliação, e para a formação continuada a regulação, a pesquisa e a informação. Os elementos citados, sobretudo a avaliação e a regulação, são constitutivos de um projeto de governo que busca instalar um currículo único para a educação básica e para formação de professores que atenda aos critérios econômicos baseando-se em resultados imediatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desses elementos que buscamos trazer para o debate acerca da constituição das políticas de formação de professores no Brasil e as influências sofridas pelos organismos internacionais e as empresas multilaterais, destacamos uma passagem de Libâneo (2017, p. 9) que defende o compromisso docente de

planejar o ensino, organizar os conteúdos em articulação com as características socioculturais dos alunos e orientar a atividade de estudo deles, de um modo tal que, assegurando-lhes a apropriação da ciência, da arte, da filosofia, o desenvolvimento da capacidade de pensar e a formação da personalidade omnilateral, façam sua parte, na coletividade, para que a escola faça diferença nas lutas pela eliminação da desigualdade social numa sociedade justa e democrática.

Essa concepção de docência precisa ser realçada num momento histórico pelo qual as políticas públicas educacionais passam por um processo de centralização curricular pelo qual os professores precisam ensinar aos estudantes aqueles conteúdos que serão avaliados em exames de larga escala. Essas avaliações estão totalmente articuladas com a distribuição de recursos recebidos pelas instituições. Os estudantes e profissionais que têm o maior desempenho nas provas recebem recursos superiores daqueles que não obtiveram um bom desempenho. Essa prática acentua ainda mais as diferenças e desigualdades sociais e raciais existentes na escola. Os efeitos desse projeto de educação são “resultados imediatos, objetivos da escola expressos em metas quantificáveis, adequação dos currículos a essas metas, exigência de prestação de contas por parte das escolas, diferenciação entre as escolas e trabalho mais instrumental por parte dos professores.” (LIBÂNEO, 2017, p. 7).

Aos professores estão retirando o direito de uma formação sólida, pautada numa discussão que considere a relação teoria e prática como imperativa do processo formativo profissional. Em contrapartida a essa perspectiva, as universidades estão flexibilizando a formação num sentido de alijeramento do processo formativo, retirando discussões balizares da Pedagogia com a justificativa de que os cursos são muito teóricos. A partir desses elementos, percebemos a força e o poder exercidos pelo capitalismo neoliberal, assim como as organizações e empresas internacionais na produção de uma ideologia de mercantilização da educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 819- 842. 2006.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: um campo de estudos. **Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **MEC Lança Política Nacional de Formação de Professores**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- EVANGELISTA, Olinda. Políticas Públicas Educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de Formação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.
- MAUÉS, Olgaíses. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.
- TRICHES, Jocemara. Formação docente em Cursos de Pedagogia: Questões em torno da agenda do capital. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: O CADERNO DO PROFESSOR E A CARTOGRAFIA TEMÁTICA

Raiane Florentino

Departamento de Geografia
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro
raianeflorentino@gmail.com

Marcello Martinelli

Departamento de Geografia
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo
marcello.martinelli.3@gmail.com

Financiamento: CAPES

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

O presente trabalho aborda algumas reflexões realizadas a partir da pesquisa de doutorado em andamento, com o objetivo de analisar a formação do raciocínio geográfico e a mediação dos elementos semiológicos gráficos estabelecidos em situações de aprendizagem da Cartografia Temática, presentes ao longo do "Caderno do Professor", material didático complementar à proposta curricular do Estado de São Paulo, denominada São Paulo Faz Escola, direcionado aos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, estudamos o primeiro volume do material, indicado para o 6º ano, com base na teoria histórico-crítica e adotando como método a pesquisa qualitativa. Como resultados parciais apresentamos uma análise preliminar que exhibe aspectos conceituais imprecisos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Cartografia Temática. Currículo.

INTRODUÇÃO

Durante o mestrado,¹ realizamos um estudo sobre o uso de jogos para trabalhar com a Cartografia Temática no ensino de Geografia, explorando suas possibilidades enquanto recurso didático no ambiente

¹ Dissertação de mestrado intitulada "O uso de jogos didáticos em sala de aula: reflexões sobre a mediação do ensino da cartografia temática na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II", defendida em 27 de setembro de 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP, Campus de Rio Claro.

escolar do 6º ano do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio. Os jogos abrangeram cinco quebra-cabeças, um jogo da memória, um jogo dominó e um jogo de tabuleiro, todos com o objetivo de trazer a importância do uso dos mapas temáticos no ensino de Geografia.

Podemos dizer que três razões influenciaram este estudo: a primeira relaciona-se ao fato de que o aluno está exigindo cada vez mais novos desafios que estimulem seu raciocínio; a segunda é que o uso desse lúdico pode potencializar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades no estudante, por meio do esforço natural da curiosidade de vencer os desafios científicos impostos pelos jogos; e a terceira razão é que, quando pautado em um objetivo, o uso do jogo pode ter vários aspectos positivos, deixando de ser apenas um entretenimento, tornando-se mais um elemento gerador de conhecimento.

Para a sua realização, nos apropriamos do método Estudo de Caso, baseado na obra de Yin (2001), estruturamos o trabalho e escolhemos o objetivo e o objeto de estudo, para, então, realizarmos a coleta de dados. Por meio de entrevistas e questionários, visamos à obtenção de subsídios para a elaboração dos jogos protótipos, que foram, posteriormente, aplicados nas escolas públicas dos municípios de Rio Claro-SP e São José dos Campos-SP.

Diante dessas aplicações e com base na contribuição dos educadores e estudantes com opiniões e sugestões, foi possível adequarmos as propostas dos jogos e as suas respectivas sequências didáticas. Como resultado final, observamos que os jogos foram eficazes para realizar análises diagnósticas sobre as peculiaridades da Cartografia Temática, porém, notamos também que tanto os professores como os alunos enfrentaram dificuldades com o tema, o que acreditamos que seja devido à alfabetização cartográfica ineficiente que estes tiveram em sua formação escolar.

Portanto, concluímos com essa pesquisa de mestrado, que a Cartografia Temática é um assunto complexo e de difícil tratamento, pois compreende tanto o raciocínio matemático quanto o espacial, ambos tidos como elementos fundamentais para o ensino de Geografia, além de depender, também, de um processo de construção cognitiva iniciada nos anos iniciais, denominada por Oliveira (1978), Passini (1994), Richter (2004), Callai (2005), Simielli (2007) e Santos (s.d.), de alfabetização cartográfica.

Tal processo é importante, então, pois como defende Richter (2004, 2004, p. 18):

Localizar-se, orientar-se, identificar itinerários, ter noções de escala, ler informações, signos e símbolos em um mapa, saber representar informações do cotidiano, através da linguagem cartográfica são competências que precisam ser desenvolvidas na escola. Negligenciar o desenvolvimento destas competências é excluir os alunos ao acesso de conhecimentos e habilidades fundamentais para compreender e atuar na sociedade.

Desse modo, na alfabetização cartográfica desenvolvemos conceitos relacionados à visão oblíqua, vertical e frontal, às imagens bidimensional e tridimensional, à proporção e à escala, à estruturação da legenda, à lateralidade, às referências e à orientação espacial, todos anunciados por Simielli (2007) no capítulo do livro *O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica*, apontando como deve ocorrer esse aprendizado. A alfabetização cartográfica, portanto, é responsável por oferecer subsídios para o estudante, ao longo de sua formação escolar, desenvolver conhecimentos e habilidades pertinentes para apreensão, análise e interpretação dos mapas temáticos.

Sendo assim, essas dificuldades formativas foram objeto de reflexão de Souza (1994), Katuta (1993, 1997) e Passini (1994), sendo que esta última compreende que a exclusão dessa etapa conduz o cidadão a:

[...] carregar vícios de uma alfabetização falha ou nula, mostrando-se analfabetos e despreparados em relação à leitura de mapas. Desconhecem o significado de símbolos, a função das legendas, não conseguem entender a proporcionalidade das escalas, assim como perceber as deformações resultantes das projeções cartográficas. Acabam, desta forma, utilizando os mapas apenas como ilustração ou para localizar fatos geográficos:

- Aqui, o Rio Amazonas.

ou,

- São Paulo, onde está? (PASSINI, 1994, p. 10).

Essas características resultam em dificuldades no ensino-aprendizagem e se reverberam nos processos formativos de professores e alunos, além de ganharem magnitude diante do fato de que a Cartografia Temática está contida ao longo da Proposta Curricular do Estado de São Paulo – PCESP (SÃO PAULO, 2008), indicada para os anos finais do ensino fundamental.

Como fruto dessa proposta, temos o Caderno do Professor, material didático que apresenta situações de aprendizagem com textos e atividades a serem trabalhados pelos educadores em suas aulas. Entendemos este material como um componente curricular imposto às instituições de ensino paulistas através da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Fundamentado nisso, este material será utilizado como o objeto de investigação da nossa atual pesquisa de doutorado em andamento, com o intuito de investigar, no âmbito da Cartografia Temática:

- a) quais são seus objetivos nos anos finais do ensino fundamental?
- b) qual a sua adequação ao ano escolar?
- c) como se desenvolve o raciocínio geográfico e a construção de conceitos, a partir do conteúdo da PCESP (SÃO PAULO, 2008)?
- d) a Cartografia Temática deve ser pensada como conteúdo curricular ou como método de formação do raciocínio geográfico?

Investigamos esta temática, pois compreendemos a sua relevância e o papel que ela desempenha no ensino de Geografia, fornecendo meios para os indivíduos explorarem os conceitos espaciais e geográficos através dos mapas temáticos, considerando os processos de construção da representação e do desenvolvimento da alfabetização cartográfica.

Nesse sentido, pretendemos apresentar neste trabalho uma breve reflexão sobre o Caderno do Professor, assinalando como a Cartografia Temática está inserida no mesmo. Através de uma análise primária, foi possível verificarmos que alguns conceitos e elementos deste material didático apresenta imprecisões. A partir disso, propomos como premissa de investigação que a Cartografia Temática é uma metodologia de ensino cuja finalidade é a comunicação gráfica do fenômeno espacial fundamental para a formação e apreensão de conceitos geográficos.

Deste modo, a disciplina de Geografia, na qual a Cartografia Temática está inserida, não consiste apenas em expor aos alunos um conjunto de conhecimentos científicos/cartográficos, mas sim de realizar com eles a iniciação e o aprofundamento de conhecimentos relativos à dimensão espacial ou territorial do mundo, ou seja, a consolidação da representação e o desenvolvimento do raciocínio geográfico, como defende Oliveira (2011). Reflexão mais que suficiente para destacar o quanto é importante o estudante, desde o início de sua formação escolar, compreender o espaço geográfico e isto se torna possível através das noções cartográficas.

Neste sentido, Passini (1994), no livro *Alfabetização Cartográfica e o Livro Didático: uma análise crítica* explicita o quanto é fundamental este saber cartográfico para a formação do indivíduo, pois entende que:

[...] a educação para leitura de mapas deve ser entendida como o processo de aquisição, pelos alunos, de um conjunto de conhecimentos e habilidades, para que consigam efetuar a leitura do espaço, representá-lo e desta forma construir os conceitos das relações espaciais. (PASSINI, 1994, p. 9).

Callai (2005) também reafirma esse ponto de vista ao destacar que para ler o espaço é necessário outro processo de alfabetização, que está além das letras, das palavras e dos números, tratando-se de outra linguagem: a linguagem gráfica da cartografia.

Logo, a função que o mapa temático desempenha no ensino de Geografia é estritamente essencial para o aluno poder assimilar e construir o raciocínio geográfico. Porém, para compreendermos como se realiza tal construção é necessário buscar meios de interpretar como os sujeitos sociais – os alunos – constroem seus raciocínios e as suas linguagens, a partir do processo de comunicação espacial estabelecida pelos mapas temáticos.

Considerando isso, utilizamos as obras de Lev S. Vygostky como alicerce desta análise (a construção de pensamentos e linguagens), pois, segundo o autor:

[...] o desenvolvimento da criança não pode ser visto de forma isolada em relação ao processo de aprendizagem, uma vez que a relação entre esses dois processos é altamente complexa e certamente não deve ser comparada com a relação entre um objeto e sua sombra [...] Aprender a escrever, argumentou Vygotsky, traz consigo suas próprias dificuldades peculiares. Seria errado dizer que escrever é equivalente a simplesmente traduzir as palavras faladas em signos. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 357).

O mesmo ocorre no caso da Cartografia Temática, ou seja, ver o mapa ou pintá-lo não é equivalente a interpretá-lo. Reflexões no âmbito da relação entre representação e desenho são apontadas por Lúria (2001, p. 48), ao dizer que:

O pensamento classificatório não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através de seu sistema linguístico. Esta confiança em critérios difundidos na sociedade transforma os processos de pensamento gráfico-funcional em um esquema de operações semânticas e lógicas, no qual as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização.

Portanto, esse processo de interação escrita, desenho e representação necessita de outro sujeito social, o professor, que na perspectiva sociointeracionista, também será o mediador do processo de construção da representação e da leitura do mapa, tornando-se, então, o encarregado pela alfabetização cartográfica, como aponta Fontana (1994), ao estabelecer que: “Pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente.” (FONTANA, 1994, p. 122).

Destarte, Fontana (1994) defende, ainda, que é nesse cenário complexo que a criança é colocada em contato com as formas sistematizadas do conhecimento: “A mediação deliberada do adulto, induzindo a criança a utilizar-se de (e nesse processo a também elaborar) operações intelectuais, habilidades, estratégias e possibilidades sógnicas que são novas para ela, desencadeia processos de desenvolvimento cognitivo.” (FONTANA, 1994, p. 128).

É relevante dizermos, então, que tanto o professor e o estudante são sujeitos sociais, e o mapa é um canal de comunicação entre o educador e os alunos. Dessa forma, o mapa se constitui como elemento mediador do construto de desenvolvimento do raciocínio geográfico da criança.

A partir de tais reflexões é possível concebermos como ocorre esta ação e a razão pela qual a sua compreensão é fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas pretendidas com esta pesquisa, que considera a Cartografia Temática como um instrumento de representação, comunicação e formação do raciocínio geográfico, essencial para o ensino de Geografia; o que justifica a análise da PCESP (SÃO PAULO, 2008) dos anos finais, porque se coloca como um elemento dessa mediação já explicitada por Fontana (1994).

AS INFLUÊNCIAS E IDEOLOGIAS PRESENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Visando agregar referenciais teórico-metodológicos à nossa análise documental, nos baseamos nas teorias de Ivor Goodson (1995), que explana sobre as mudanças e as transformações que os currículos sofrem com o passar dos anos.

Em suas obras *Currículo: teoria e história* e *A Construção Social do Currículo*, o autor exhibe como e quais são os interesses dessas mudanças, bem como os impactos que elas causaram nas estratégias de ensino. Acreditamos que tais apontamentos são necessários para guiar as nossas reflexões.

Ao encontro disso, utilizamos, inclusive, as ideias de Dermeval Saviani (1980, 1983, 2005, 2008) e a sua teoria histórico-crítica. Esta teoria está baseada no materialismo histórico dialético, pois entende que o desenvolvimento da produção capitalista influencia e interfere na conjuntura histórica do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Saviani (2005, p. 88):

A expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2005, p. 88).

Saviani (2005, p. 21) também esclarece que:

Se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2005, p. 88).

Portanto, alicerçados nas ideias de Goodson (1995, 1997) e Saviani (1992) podemos dizer que os currículos são fundamentais arcabouços teóricos e que precisam ser analisados.

Goodson (1997) realizou um estudo que nos permite compreender quais mudanças os currículos escolares sofreram ao longo do tempo, possibilitando, então, o entendimento de como e quais foram as influências das esferas sociais e políticas.

A reflexão deste autor é essencial para entendermos a construção do *Caderno do Professor*, que é fruto de um processo de propostas que foram estabelecidas ao longo de anos para o ensino público do Estado de São Paulo, e possui pensamentos imersos a serem seguidos pelas instituições escolares.

Ainda nesse pensamento, é possível percebermos, com as análises expostas por Goodson (1995, 1997), uma maneira de conceber a influência externa à escola na produção do conhecimento, como é o caso do interesse das esferas políticas, que culminaram em fortes alterações curriculares.

Nesse aspecto, as ideias levantadas por este autor nos possibilitam entender a necessidade de aprofundarmos o estudo do currículo para podermos compreender o contexto em que ele se insere. Contudo, ao encontro de tais direcionamentos, incluímos as valiosas reflexões de Saviani (1992).

Na obra *Estado e Educação* o autor expõe, no primeiro capítulo, alguns pensamentos que concordam com Goodson (1995) ao refletir que o contexto social, econômico e político é fundamental para entendermos a construção de elementos educacionais, como é o caso do currículo.

Não apenas neste texto, mas em outros de Demerval Saviani, podemos encontrar diversas discussões que nos guiam para este raciocínio, e, por essa razão, o autor foi selecionado para a discussão sobre os elementos inseridos no currículo – o diálogo, a escrita, a mensagem – onde todos são vistos como partes importantes e presentes no alicerce do documento curricular.

Concordando com as ideias do autor, acreditamos que tais acontecimentos influenciaram e influenciam a elaboração do currículo escolar.

A CARTOGRAFIA TEMÁTICA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Martinelli (2014) destaca que, no final do século XIX, com o avanço das ideias imperialistas, os mapeamentos ganharam cada vez mais notoriedade, pois emergia uma crescente necessidade de se representar em mapas as áreas de dominação. Aliado a isso, no fim do século XVIII e início do século XIX, com a Revolução Industrial e a afirmação das relações capitalistas de produção, assistiu-se ao florescimento e a sistematização de diferentes ramos de estudos operados com a divisão do trabalho científico, donde surgiu como acréscimo às representações da Cartografia Topográfica, expressões específicas, que se cristalizaram como Cartografia Temática.

Com base nos apontamentos do autor, podemos afirmar que esta ciência surge, então, com a divisão de tarefas, a super especialização e com a solicitação de uma cartografia que atendesse as necessidades de mapas específicos para cada ramo do saber em processo de sistematização, sendo a Geografia uma delas.

A Cartografia Temática, então, segundo Martinelli (2007, p. 195):

[...] nasce, assim, essencialmente positivista, pronta a atender a exigência da concepção filosófica e metodológica dos vários ramos científicos da época. Sempre foi seu papel mapear o conhecimento empírico, a aparência dos fenômenos, a partir de observações e mensuração palpáveis da realidade, tendo em vista fornecer um instrumental adequado à descrição, enumeração e classificação dos acontecimentos.

Le Sann (2005, p. 62) considera que:

A cartografia (temática) é o instrumento de expressão dos resultados adquiridos pela Geografia, mas, ela própria é uma técnica que pode ser aplicada para projetar no espaço qualquer noção ou ação que se torne necessária representar espacialmente sem que essa noção ou ação faça parte de um sistema de relações geográficas (GEORGE, 1970). A cartografia temática representa temas diferentes com ou sem expressão física no espaço. Ideias abstratas podem ser representadas por meio de mapas, por exemplo, as áreas de influência de cidades, a densidade populacional, a produtividade de uma cultura, entre uma infinidade de temas.

Desta forma, a Cartografia Temática pode ser vista como o ramo da ciência cartográfica responsável por adicionar temas específicos às bases cartográficas, sendo capaz de realizar a representação de uma multiplicidade de fenômenos espaciais, como explicita Martinelli (2002, p. 126), ao dizer que:

[...] a fim de representar o tema, seja no aspecto qualitativo (\neq), ordenado (O) ou quantitativo (Q), seja com manifestação pontual, linear ou zonal, temos que explorar variações visuais sensíveis com propriedades perceptivas compatíveis. Mobilizaremos assim, a terceira dimensão visual do plano. Com estas premissas colocadas, os mapas temáticos podem ser construídos levando-se em conta métodos, cada um mais apropriado às características e forma de manifestação – em pontos, linhas ou áreas – dos fenômenos considerados em cada tema, seja na abordagem qualitativa, ordenada ou quantitativa.

Logo, é fundamental entendermos que os mapas temáticos surgem da aplicação da representação gráfica mediante a modulação de variáveis visuais, nos tornando, assim, partidários do paradigma semiológico, instituído com as contribuições de Jacques Bertin (1967), um expoente máximo da Semiologia Gráfica.

Bertin (1967, p. 6, tradução nossa) revela que:

A representação gráfica faz parte do sistema de signos construído pelo homem para compreender e comunicar as observações que lhe são necessárias. “Linguagem” destina-se à visão, que se beneficia das propriedades da ubiquidade da percepção visual. É um sistema monossêmico e integrante do mundo das imagens.

Dessa maneira, a semiologia gráfica se constitui numa linguagem gráfica, visual, cujas bases são: a percepção e a lógica. Essa linguagem permite, através das suas propriedades, formular representações gráficas, como o mapa, apresentando, então, como característica mais importante, o seu caráter monossêmico, que associa apenas um significado a cada relação entre símbolos.

Nesse sentido, o mapa temático, como demonstra Passini (1994, p. 11) “deve ser utilizado como um instrumento de comunicação da informação e não de ilustração pura e simples”, o que significa que o mapa vai além do desenho, uma vez que carrega dados para a compreensão de uma totalidade: o espaço geográfico.

Portanto, o nosso objeto de análise, o Caderno do Professor e a PCESP (SÃO PAULO, 2008), se referem à Cartografia Temática como conteúdo (curricular) do 6º ano do ensino fundamental. Desse modo, é de fundamental importância refletirmos sobre o seu tratamento junto à essa proposta, rompendo com uma visão fragmentada de conteúdo geográfico, passando a ser compreendida e analisada como método de raciocínio geográfico.

O mapa, então, é o recurso mais utilizado para o ensino de Geografia, tendo como finalidade auxiliar o estudante a se orientar, localizar e compreender diversos fenômenos e temas, o que resulta pensar sua construção na Cartografia Temática como participante de um método.

DISCUSSÕES E RESULTADOS PARCIAIS

Apresentamos como resultados parciais a análise preliminar da Cartografia Temática, enquanto conteúdo da disciplina de Geografia, inserida no Caderno do Professor, material didático complementar à proposta curricular do Estado de São Paulo, distribuído em dois volumes por ano, sendo um por semestre.

Essa proposta, denominada de São Paulo Faz Escola, foi implementada no governo estadual de José Serra (2007-2010) e permanece em vigor na atual gestão de Geraldo Alckmin (2011-atual). Tem como objetivo unificar o currículo das escolas públicas do Estado de São Paulo de modo a orientar as atividades e as ações dos professores e alunos da rede pública paulista.

Diante disso, nos preocupamos em estudar o material com o intuito de observarmos o modo como o conteúdo da Cartografia Temática está estabelecido, compreendendo, então, quais conceitos são mobilizados através dos textos, exercícios e representações semiológicas gráficas presentes ao longo desse Caderno.

Nosso estudo está fundamentado na teoria histórico-crítica, sustentada por Saviani (1992) ao demonstrar como as esferas de poder influenciam a estrutura educacional de um país, ocasionando, muitas vezes, na reformulação e reestruturação do currículo, como também aponta Goodson (1995, 1997).

Além disso, temos como base a pesquisa realizada por Florentino (2014, 2016) com os professores da rede pública de ensino, nos municípios de Rio Claro-SP e São José dos Campos-SP, que investigou sobre como os educadores trabalham a Cartografia Temática nas aulas de Geografia.

Essa experiência nos possibilitou constatar que alguns profissionais utilizam os mapas temáticos como uma metodologia de ensino, os empregando para exemplificar um fenômeno geográfico espacial ou uma localização.

Mas, também há aqueles que os usam para explorar as categorias de análise da Geografia. Mediante esse feedback nós nos inspiramos e propusemos a atual pesquisa de doutorado, que está em andamento desde 2017.

Até o presente momento compreendemos que cada professor explora a Cartografia Temática de um modo, de acordo com a sua formação acadêmica. Afirmamos isso com base nas entrevistas e nos questionários aplicados por Florentino (2014, 2016). Com isso verificamos que os profissionais aprenderam diversas formas de abordar os mapas temáticos no ambiente escolar, o que foi importante para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Porém, não investigamos a fundo o material didático utilizado por eles, o Caderno do Professor.

Portanto, justificamos a importância da análise do Caderno do Professor para entendermos por quais razões um conteúdo tido como de alta complexidade, como a Cartografia Temática, que contribui para a análise dos conceitos geográficos, importantes para a compreensão e entendimento dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais do espaço, está sendo apresentada aos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Na nossa análise preliminar, investigamos o primeiro volume do Caderno do Professor do 6º ano e encontramos erros conceituais nas páginas 64, 65, 66 e 67.

Logo na etapa prévia, Figura 1, na página 64, onde é apresentado a Cartografia Temática aos alunos, encontramos o emprego equivocado do termo "mapas de base". O correto seria "mapas gerais", em que se destacam os mapas topográficos.

Figura 1 – Apresentação do tema

Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização

Inicialmente, espera-se que os alunos sejam informados sobre a diferença entre as duas grandes categorias de mapa: os mapas de base e os mapas temáticos. Como sabemos, os primeiros são aqueles cujo objetivo é a representação exata e detalhada da superfície terrestre no que diz respeito à posição, à forma, às dimensões e à identificação dos acidentes no terreno, assim como dos objetos concretos que nele se encontram. Os mapas temáticos, por sua vez, visam representar um ou mais fenômenos e as relações que possam existir entre eles, tendo como base mapas já produzidos.

Fonte: Caderno do Professor, página 64.

Em seguida, na página 65, nos deparamos com apontamentos de que a escala cartográfica nem sempre é necessária em um mapa, como ilustra a Figura 2.

Figura 2 – Atividade 1

1. Nos mapas selecionados aparece a indicação da escala cartográfica?

Em geral, os mapas têm indicação da escala cartográfica, mas nem sempre ela é necessária, em função de uma série de detalhes técnicos da cartografia, campo do conhecimento que estuda e produz mapas.

Fonte: Caderno do Professor, página 65.

A escala cartográfica é um elemento fundamental em um mapa, pois através dela é possível entendermos a dimensão espacial do elemento representado no mapa e, portanto, ela é sempre necessária. Aliás, a escala faz parte dos elementos da alfabetização cartográfica, que fornece subsídios para a compreensão do espaço geográfico.

Ademais, o material apresenta um planisfério, Figura 3, no lugar de um mapa-múndi, como descrito na Figura 4.

Figura 3 – Planisfério

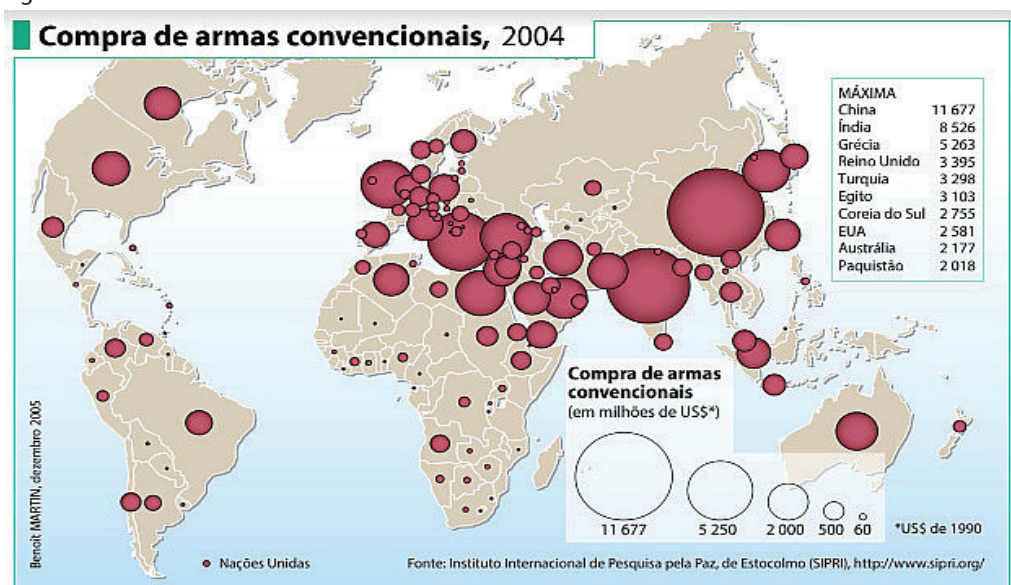


Figura 27 – Compra de armas convencionais, 2004. Achats d'armes conventionnelles, 2004. In: DURAND, Marie-Françoise et al. *Atlas de la mondialisation*. Édition 2008. Paris: Presses de Sciences Po, 2008, p. 91. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território não estão representadas em detalhe; sem escala; sem indicação de norte geográfico). Tradução: René Zicman.

Fonte: Caderno do Professor, página 66.

Figura 4 – Atividade 2

2. Os próximos exercícios se referem ao mapa da Figura 27.

a) Descreva o que está representado nesse mapa.

Trata-se de um mapa-múndi sobre o qual foram aplicados círculos de diversos tamanhos. Nota-se uma maior concentração desses círculos em certas áreas, enquanto em outras há maior dispersão, por exemplo, na América do Sul. Fica muito evidente onde se compram mais armas: os círculos maiores representam compradores mais significativos de armas. A relação é direta.

Fonte: Caderno do Professor, página 67.

Julgamos isso como equivocado, já que o planisfério é a representação de todo o mundo em um único plano, inscrito, geralmente, em um retângulo; e o mapa-múndi é a representação de todo o mundo em dois hemisférios, em projeção azimutal, um em contato ao outro pela linha do equador. O contato é feito pelo meridiano de 20° W. de Greenwich.

Diante da exposição desses fatos, defendemos a relevância do estudo do Caderno do Professor, pois acreditamos que seja necessário continuar investigando o modo como a Cartografia Temática está inserida nesse material, afinal defendemos a importância dos mapas temáticos no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, pois favorecem a construção do pensamento crítico do aluno acerca de seu papel na sociedade e acreditamos que o ensino de Geografia, como ciência social, tem muito a contribuir nesse processo.

Contudo, acreditamos que essa análise primária nos oferece base para uma reflexão significativa sobre o Caderno, que poderá culminar numa reformulação e introdução de termos menos técnicos e complicados para a faixa etária indicada pelo material.

Almejamos com esses apontamentos contribuir com o ensino de Geografia, principalmente no âmbito da Cartografia Temática, que é visto por nós como um elemento importante para essa disciplina.

REFERÊNCIAS

BERTIN, J. **Sémiologie graphique**: les diagrammes, les réseaux, les cartes. Paris: Mouton et Gauthier-Villars, 1967.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, abr./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FLORENTINO, R. **Os jogos cartográficos no ambiente escolar**: Um estudo da teoria à prática a partir da aplicação das Imagens de Satélites. 2014. 90 p. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Geografia)—Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2014.

FLORENTINO, R. **O uso de jogos didáticos em sala de aula: reflexões sobre a mediação do ensino da cartografia temática na disciplina de geografia no ensino fundamental II.** Dissertação (Mestrado em Geociências e Ciências Exatas)–Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. de. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 121-152.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

KATUTA, A. M. Um breve histórico sobre a construção de mapas e seu uso para alunos de 5ª a 8ª séries do 1º grau. Estudo de caso. Monografia (Bacharelado em Geografia)–Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 1993.

KATUTA, A. M. Ensino de Geografia x Mapas: em busca de uma reconciliação. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, 1997.

LE SANN, J. G. O PAPEL DA CARTOGRAFIA TEMÁTICA NAS PESQUISAS AMBIENTAIS. **Revista do Departamento de Geografia**, n. 16, p. 61-69, 2005.

LÚRIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 39-58.

MARTINELLI, M. Cartografia para escolares: um desafio permanente. In: **Cartografia para Escolares no Brasil e no mundo.** Belo Horizonte, 2002. p. 125-128. CD-ROM.

MARTINELLI, M. A sistematização da Cartografia Temática. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Cartografia Escolar.** São Paulo: Contexto, 2007. p. 193-220.

MARTINELLI, M. **Mapas, gráficos e redes: elabore você mesmo.** São Paulo: Oficina de Textos, 2014.

OLIVEIRA, A. R. Construir uma didática da Geografia e Cartografia: entre linguagem cartográfica, cultura, saberes e práticas docentes. In: CALLAI, H. C. Educação Geográfica – Reflexão e Prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 167-184. (Coleção Ciências Sociais).

OLIVEIRA, L. de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. 1978. Tese (Doutorado em Geografia)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização Cartográfica e o Livro Didático: uma análise crítica.** Belo Horizonte: Lê, 1994.

RICHTER, D. Professor(a), para que serve este ponto aqui no mapa? A construção das noções espaciais e o ensino da Cartografia na formação do(a) Pedagogo(a). Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

SANTOS, M. M. D. dos. O mapa e o ensino-aprendizagem da Geografia. Publicação do Departamento de Geografia. IGC/UFMG. no 7.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia.** 2008.

SAVIANI, D. Neoliberalismo ou Pós-liberalismo? Educação Pública, Crise do Estado e Democracia na América Latina. In: Coletânea CBE. **Estado e educação**. São Paulo: Papyrus, 1992.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 71-93.

SOUZA, J. G. de. **CARTOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE**. Dissertação (Mestrado)—Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1994.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: Uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

REFLEXÃO ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS DESIGUALDADES SOCIAIS¹

Daiane Caetano Costa de Aquino
Universidade do Vale do Itajaí
daiannyaquino@hotmail.com

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

Este artigo consiste no recorte de uma dissertação em andamento que faz parte da linha de pesquisa de Práticas Docentes e Formação Profissional. Está metodologicamente organizado como ensaio teórico, cujo objetivo é trazer reflexões sobre a presença das desigualdades sociais, políticas e econômicas dos alunos da escola pública na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A luz das leituras realizadas foi possível observar a possibilidade de enfrentamento a essas desigualdades por meio de um currículo escolar que atue na construção da autonomia social de seus alunos. Os breves resultados apontam que o currículo ocupa um lugar primordial, pois atua como gestor dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Desigualdades Sociais. EJA.

INTRODUÇÃO

O período da Revolução Industrial (meados do século XVIII ao longo do século XIX) foi precursor para que se iniciassem discussões acerca do currículo escolar, pois o processo de industrialização iniciado na Europa evidenciou a necessidade de mão de obra para a nova demanda criada pelo mercado de trabalho que estava se estabelecendo, por meio da expansão da indústria têxtil e da manufatura assalariada. A educação que anterior a este período era apenas destinada à classe burguesa passa a ser ofertada à classe popular, num molde diferenciado com intuito de escolarizar em massa, em outras palavras qualificar mão de obra para trabalhar na indústria, o saber escolar neste período estava a cargo da formação urgente e direcionada para atuação no mercado de trabalho.

Em relação à influência do mercado de trabalho sobre a educação, Silva afirma que:

As instituições escolares também sofreram influência das transformações ocorridas no mundo do trabalho e, assim, elas acabam apresentando um comportamento semelhante ao do mundo da

¹ Texto publicado em: Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVALI/UNIVILLE (15.:16 nov: 2017: Joinville, SC) Anais do XV. Nesta publicação revisto e ampliado.

produção, até porque a sociedade organiza-se nos moldes do sistema vigente, ou seja, na produção da vida material dos indivíduos e nas relações que ocorrem entre eles. (SILVA, 2006, p. 140).

Pretende-se então formar indivíduos que dominem a leitura e a escrita para conseguir operar as máquinas da indústria. O currículo então se configura para atender a demanda e urgência do mercado de trabalho dentro dos moldes de formação induzido por ele.

Estima-se que nos Estados Unidos se estabeleceu como campo de estudo no final do século XIX. Enquanto que no Brasil na década de 90, que segundo Ranghetti e Gesser (2011, p. 22) "é a partir desta década que o currículo como campo especializado, na educação, passa a despertar o interesse de vários segmentos tanto das políticas em educação, como de seus pesquisadores e educadores."

Eventos nacionais e regionais de grande importância para o mundo acadêmico na área da educação, como por exemplos a ANPED,² ENDIPE³ e o I Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino realizado pela **Linha de Pesquisa Processos Educativos** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, trazem em seus eixos espaços destinados a trabalhos referentes à temática.

Já com base na biblioteca eletrônica de coleção selecionada de periódicos científicos - Scielo, nos últimos (5) cinco anos, no Brasil, 122 (cento e vinte e dois) artigos sobre a temática currículo foram publicados. Esses trabalhos trazem o currículo como objeto de estudo dentro da Área da Educação, abrangendo diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e também o Ensino Superior, com focos de discussão bem variados. Grande parte dos trabalhos se referem ao currículo voltado ao ensino de disciplinas específicas em maior evidência as disciplinas de ciências e educação física. Alguns atentam para o currículo escolar voltado a atender alunos com deficiências sejam ela cognitivas ou físicas; a menor parte dos trabalhos tratava do conceito de currículo, da sua função, das escolhas dos conteúdos e dos processos de ensino e aprendizagem

Diante das leituras de artigos realizadas, sentiu-se a necessidade de trazer neste trabalho, reflexões acerca de um currículo escolar voltado a atender e contemplar em sua proposta, a desigualdade social dos alunos que frequentam a escola pública, bem como propiciar aos alunos conhecimentos que lhes permitam atuar na sociedade e exercer a cidadania de maneira consciente. O objetivo do presente artigo é trazer reflexões sobre a presença das desigualdades sociais, políticas e econômicas na escola dos alunos da escola pública na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trata-se de um artigo metodologicamente organizado como um ensaio teórico que traz autores importantes como: Arroyo (2015), Leite (2015), Mendonça (2015), Sacristán (2013), Santomé (2013), entre outros, que discutem o tema currículo escolar numa perspectiva de "justiça social". Autores estes que pesquisam sobre currículo escolar e que acreditam na possibilidade e aplicabilidade de um currículo voltado às vivências dos alunos, um currículo que articule saberes cotidianos com os saberes científicos, no intuito de desenvolver uma proposta curricular menos hegemônica e mais acessível aos alunos advindos de contextos empobrecidos.

Nesta perspectiva, o artigo está organizado em três partes. A primeira trata da oferta da educação de jovens adultos como um direito; já a segunda aborda a presença das desigualdades social, política e econômica na escola e a terceira reflete sobre o currículo como um instrumento de enfrentamento às desigualdades apontadas.

² A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma entidade, sem fins lucrativos, fundada pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação. Tem por finalidade promover o desenvolvimento da ciência, da educação e da justiça social. Anualmente acontecem reuniões nacionais e regionais da ANPED, que servem como espaços de constante debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área da educação.

³ O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento científico, no campo educacional, que congrega pesquisadores e profissionais da educação que trabalham com questões relacionadas a temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Embora a Constituição Federal de 1988 não tenha sido a primeira Constituição a abordar a educação como um direito, é ela que traz de forma mais incisiva o direito de todos os cidadãos à educação. Diante disto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como marco legal a Constituição Federal de 1988, que passa a garantir o ingresso ou retorno aos estudos até a conclusão da Educação Básica de forma gratuita e em qualquer etapa da vida.

É importante ressaltar que a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, também contribuiu de forma significativa para efetivação do direito ao acesso a educação e passou também a sinalizar a obrigatoriedade da oferta da modalidade de EJA, quando sugeriu adequações às necessidades dos alunos, incluindo aos que forem trabalhadores condições de acesso e permanência.

Sobre o direito a educação Souto (2011, p. 283) ressalta que:

A esse direito junta-se uma concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar.

Sendo assim o processo de educação dos jovens e dos adultos possui suas particularidades e complexidades, pois o jovem e o adulto muitas vezes têm vivências relacionadas à vida familiar, afetiva, escolar e ainda experiências relacionadas a vida profissional. Esses conhecimentos vivenciais têm que ser levados em consideração no momento da elaboração dos currículos, que embasarão as práticas pedagógicas voltadas a essa modalidade de ensino. A contemplação da vida social, da realidade dos alunos pelo currículo, fará com que a escola consiga dialogar com eles, tornando o processo de ensino e aprendizagem algo significativo e não apenas uma mera reprodução de conhecimentos vazios, sem que os alunos consigam atribuir sentidos para o que estão aprendendo.

Quando se salienta a aproximação do currículo da realidade do aluno, não se pretende negligenciar o saber científico, mas, diante dos conteúdos a serem trabalhados buscar uma proximidade como o cotidiano vivenciado, construir um saber escolar que possa ser efetivado na vida prática.

O saber escolar⁴ é um tipo de saber único, que faz com que a instituição escolar seja necessária na vida dos sujeitos e se diferencie dos demais meios de produção de conhecimento (mídias, tecnologias diversas, etc.), pois é no ambiente escolar que aluno, professor e conhecimento interagem e o elaboram por meio das relações interpessoais

DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLA

A situação de desigualdade social pode ser caracterizada pela falta ou restrição de acesso a serviços básicos previstos na Constituição Federal,⁵ no que diz respeito à dignidade humana e de sobrevivência (direito à moradia, alimentação, transporte, saúde, educação, etc.).

Em nosso país oficialmente foram estabelecidos parâmetros que estipulam um determinado valor de *renda familiar per capita*⁶ mensal para definir se o indivíduo se encontra em situação de pobreza ou pobreza extrema, atualmente o Decreto nº 8.794, de 29 de junho de 2016, alterou Decreto 5.209 de 17 de setembro de 2004 (que

⁴ Saber escolar: é o saber construído na escola, fruto da integração do saber científico afetado pelas vivências e saberes dos alunos e pelas relações de interação entre professor, aluno e conhecimento (SAVIANI, 2004).

⁵ Lei fundamental e suprema do Brasil que serve de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas.

⁶ *Renda familiar per capita*: é o resultado da soma de renda mensal (salário, pensão alimentícia, benefícios do INSS) dos membros de uma família que residem juntos, dividido pelo total de membros incluindo aqueles que por ventura não tenham nenhum tipo de renda.

regulamenta a Lei nº 10. 836, de 9 de janeiro de 2004 – Lei que criou o Programa Bolsa Família e que instituiu o Plano Brasil Sem Miséria) em seu Artigo 18 passou a caracterizar como pobreza e pobreza extrema uma renda familiar per capita de até R\$70,00 e de até R\$ 85,00 respectivamente.

Para minimizar essa desigualdade social, acreditando que a educação tem a possibilidade de intervir e impor rupturas nesse quadro de desigualdades, a partir de sua prática cotidiana, é preciso estabelecer um currículo de ordem emancipatória, que busque atender as necessidades reais dos seus alunos pobres em situação de desigualdade social, bem como possibilitar o acesso ao conhecimento dos seus deveres, direitos e origens sociais. Segundo Arroyo (2015, p. 19), “o primeiro conhecimento a que todo ser humano tem direito é o de compreender-se no mundo, na sociedade, na história.”

Partindo dessa premissa, no âmbito escolar, a mudança começa com trabalho pedagógico intencional, projetos bem elaborados, aulas dialogadas que propiciem a reflexão, definição de conceitos, apontamento de caminhos para o enfretamento e superação das mazelas (segregação, desvalorização das vivências e experiências, das culturas e subjetividades dos alunos em situação de pobreza) decorrentes das desigualdades sociais.

As práticas curriculares emancipatórias, a respeito das dimensões de gênero, classe social, etnia, religião e culturas, precisam ser desenvolvidas para se construir uma escola que tenha centralidade nos sujeitos, que acolha a diversidade, que dialogue com seu território, que se comprometa com a transformação social (LEITE, 2015).

É importante ressaltar que o currículo é um instrumento norteador na tomada de decisões sobre o fazer pedagógico. É um território a ser repensando diariamente, afinal de contas o trabalho desenvolvido em nossas instituições de ensino serve a quem? Sofre influências de quais tendências? Quais culturas? Qual necessidade econômica? Esses questionamentos devem ser feitos a fim de se construir um currículo mais igualitário, pois o currículo escolar de acordo com a visão de Arroyo (2015, p. 7): “Exprime a ideologia, as relações de poder e a cultura de cada unidade escolar. O currículo nunca é neutro. Podemos, por exemplo, reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para construção de uma sociedade efetivamente democrática.”

Sendo assim, a intenção da educação é atender uma das necessidades fundamentais do ser humano, o acesso ao conhecimento dos seus deveres e direitos e torná-los participantes conscientes de uma sociedade. Fazer com que possamos entender como se constitui o fenômeno da pobreza, da desigualdade social e as maneiras pelas quais se apresentam, não somente em lugares isolados, mas, também em ambientes sociais, como os da escola, lugar este que deveria ser o primeiro a romper com essa situação.

O âmbito educacional é o meio propício para o exercício efetivo e consciente da cidadania, uma vez que a educação é um ambiente social de discussões e construção de conhecimentos, ambiente esse que poderá conceder ao sujeito condições para lutar pelos seus direitos e exercer a sua cidadania, dentro da sociedade democrática ao qual faz parte. Como ressalta Mendonça (2015, p. 37) ao afirmar que:

Os sistemas de ensino e as escolas em particular têm o dever indeclinável de se constituírem agentes da promoção e da defesa dos direitos humanos, combatendo sistematicamente o preconceito, e organizando-se para que seus ambientes sejam facilitadores dos processos formativos que articulem as múltiplas dimensões que compõem o ser humano em sua inteireza – cognitiva, afetiva e sociopolítica.

Para que a construção de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania se estabeleçam no ambiente escolar, muitos desafios terão que ser enfrentados, sobre esses desafios Mendonça (2015, p. 37) aponta que “o grande desafio que envolve essa tarefa é o resgatar, em tudo o que a escola e os sistemas de ensino fazem, a possibilidade de recuperar a dignidade eminente de cada ser humano, indistintamente.”

Alguns componentes básicos devem fazer parte do processo educacional, o que inclui noção de sujeito social e não simplesmente de sujeito passivo do saber, noção de formação e não de aceitação, entendimento de

direitos e deveres para o exercício da cidadania, consciência de democracia, entendimento de igualdade, liberdade e de sociedade, consolidando ideologias comprometidas com a redução das desigualdades sociais.

A conquista da cidadania deverá transitar por processos construídos sobre um cenário de vulnerabilidade, privações e violações da dignidade humana, vivenciados pelos alunos pobres. O direito à cidadania e a democracia serão projetados com a atuação e efetivação de um currículo mais igualitário e próximo das experiências de seus alunos.

O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS

O currículo está presente nas instituições de ensino e norteia as ações a serem desenvolvidas; serve como parâmetro para a elaboração e a escolha das estratégias pedagógicas a serem trabalhadas. Ele define os conteúdos que deverão ser trabalhados, organiza a escola em níveis de aprendizagem e idade (turmas, classes, ciclos), determina os conteúdos a serem ensinados e o tempo escolar de progressão dos alunos. Portanto, pode ser considerado como um artefato capaz de organizar a escola, alinhar o trabalho docente e apontar o que determinada instituição de ensino almeja para seus alunos.

Em busca de um trabalho pedagógico contextualizado e mais significativo para os alunos, é crucial direcionarmos o olhar às vivências em pobreza que os nossos alunos trazem para o ambiente escolar, estreitar a relação entre as suas experiências e o conhecimento abordado no currículo escolar diariamente. Colocar em prática ações pedagógicas intencionalmente pensadas para servir de enfrentamento a reprodução das desigualdades sociais no ambiente escolar. Sobre essa relação e a necessidade de intervenções no currículo, com intuito de favorecer a inclusão social, Sacristán (2013, p. 12) discorre que: “as condições culturais, o gênero e a pobreza são três fontes importantes de desigualdade que exigem intervenções adequadas para que o currículo seja orientado por critérios de justiça que favoreçam a inclusão social [...]”

As diferenças que se apresentam no ambiente escolar devem ser reconhecidas e discutidas no currículo, a fim de se estabelecer um sistema educativo igualitário, que respeite e também aborde em suas ações pedagógicas a diversidade dos alunos e que contemple aspectos relacionados à inclusão, ao reconhecimento das vivências e das experiências das pessoas em situação de pobreza, discriminação cultural, racial e de gênero, oportunizando aos alunos um ambiente de aprendizagem com igualdade. Um currículo que inclua a prática, o convívio social, onde os efeitos da aprendizagem possam se efetivar enquanto conquista de autonomia e de cidadania.

Nesta perspectiva, o processo educacional pode ser um instrumento para a construção da cidadania e também pode ser uma forma de resistência contra as desigualdades sociais. É o momento onde as relações interpessoais acontecem, onde as possíveis discussões contemplam ideias, ideais e podem oferecer as ferramentas necessárias à participação efetiva e consciente na sociedade da qual fazemos parte.

Para avançar na articulação entre currículo como possibilidade de enfrentamento das desigualdades sociais, é preciso desviar da visão desenvolvimentista da educação, que atribui à escola a tarefa primordial de preparar os alunos para o mercado de trabalho, estabelece o processo de escolarização e a apropriação dos saberes científicos, como um caminho certo de ascensão na vida social e econômica.

É imprescindível que o currículo escolar se comprometa com a transformação social do indivíduo para atuar na sociedade e que assuma um compromisso em oportunizar a todos uma educação democrática, emancipatória e não hegemônica, além de tratar nos currículos das vivências dos alunos pobres como um conhecimento válido a ser discutido dentro do currículo escolar. Santomé (2013, p. 319) enfatiza que:

O ensino e a aprendizagem seriam mais relevantes e significativos, como consequência, os alunos veriam que as instituições escolares lhes ajudam muito a conhecer e a entender seu próprio entorno, outros lugares mais distantes, o mundo e a vida neste planeta cada vez mais globalizado e, portanto, interdependente.

Frequentar a escola deve perpassar pelo sentimento de pertença a ela e também às vivências que ocorrem além de seus muros, da comunidade, da cidade e do mundo. Ultrapassar o sentido material (espaço físico) ou de proteção, na vida dos alunos. Articular o saber da escola com o da comunidade, promover o desenvolvimento pleno do aluno como indivíduo, cidadão, trabalhador etc. Isso requer convívio democrático, desprovido de julgamentos para que haja troca incessante de experiências entre todos os envolvidos nesse processo dentro e fora da escola.

No convívio democrático dentro da escola, é necessário valorizar conhecimentos, crenças, costumes, bem como eliminar manifestações de exclusão e reconhecer as necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Fica claro que a escola é um espaço importante no processo de integração da comunidade, porque veicula conhecimentos, os quais são resultados da interação dinâmica do conhecimento científico associado ao saber que os alunos trazem dos seus contextos para a escola,

Todo sistema educacional tem, entre suas finalidades, colaborar para construir as identidades dos meninos e meninas, entendendo por identidades aqueles conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e põe em funcionamento para compreender, avaliar e intervir no mundo. (SANTOMÉ, 2013, p. 79).

Nesse sentido, o ensino deve construir-se de maneira intencional e planejada para que todos os alunos tenham acesso às práticas educativas que oportunizem seu desenvolvimento cognitivo, social, cultural, político e democrático. Devem ser instigados a construir saberes que lhes sirvam como instrumento de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais exercendo a sua cidadania.

Entende-se que articular a temática pobreza/desigualdade social com o currículo atualmente desenvolvido pela escola é um complexo desafio a se enfrentar, porém, superar os entraves que possam se apresentar para então efetivar essa articulação e reiterar que o papel da educação na vida dos indivíduos é de ordem emancipatória no sentido social, cultural, político, e econômico.

Esses fatores são cruciais quando pensamos na importância destes aspectos fundantes na organização do trabalho pedagógico que com certeza será importantíssimo na compreensão da prática pedagógica, quando refletimos o tema currículo na EJA, por exemplo, a discussão perpassa por um currículo que selecione cuidadosamente seus conteúdos e que seja orientado com temas relevantes deste na ampliação de enfoques que dimensionem para a educação e para o trabalho.

Quando falamos de currículo na EJA precisamos nos dar conta do que realmente se ensina na escola, nesse sentido, um currículo multicultural que implica em propostas educativas que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas, de gênero, etc. dos alunos, valorizando os em suas especificidades. Essa é a funcionalidade para a EJA.

Esses elementos estão pautados num currículo que leve em consideração a cultura dos sujeitos educativos que demanda um novo posicionamento de professores e gestores referente às expressões culturais próprias dos alunos. O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula.

Portando quando pensamos no currículo da EJA acreditamos que a característica fundamental é uma base comum nacional relacionada a uma parte diversificada, assim como deve ser para o ensino fundamental regular.

Mas o currículo, além disso, deve buscar desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a interpretar, de maneira crítica, a realidade em que vivem e nela atuar de forma mais consciente e participativa. O que nos parece atual é que o currículo da EJA deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolve as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural.

Nesta discussão identifica-se como primordial que o trabalho da EJA deve ser de um currículo orientado à perspectiva da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos. O potencial humano deve ser extremamente valorizado para que se consiga desenvolver as várias dimensões da realidade. Desta maneira, para um currículo nestes moldes fundamentado na realidade social e cultural dos alunos e professores deve-se sempre levar em conta a capacidade de dialogar com os saberes e fazer com que estes transitem em vários espaços, neste sentido, a ação deve ser coletiva com um diálogo que envolva os membros da comunidade educativa. Tal diálogo deve ser norteado por intenções educativas dos professores, gestores, pais e alunos. (MURTA, 2004).

O objetivo do presente artigo é trazer reflexões sobre a presença das desigualdades sociais, políticas e econômicas na escola dos alunos da escola pública na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A luz das leituras realizadas foi possível observar a possibilidade de enfrentamento a essas desigualdades por meio de um currículo escolar que atue na construção da autonomia social de seus alunos. Os breves resultados apontam que o currículo ocupa um lugar primordial, pois atua como gestor dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou trazer reflexões sobre as desigualdades sociais, políticas e econômicas que estão presentes nas escolas e apontou com base nos autores que foram utilizados como referencial, que um currículo escolar menos hegemônico e mais emancipatório pode atuar como ferramenta de enfrentamento e resistências as desigualdades vivenciadas pelos alunos na da escola pública na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O currículo então precisa ofertar aos alunos a oportunidade de saber que a pobreza é uma construção histórica, que um indivíduo não é pobre por fruto da própria sorte, mas, por um conjunto de fatores que o colocaram na situação de pobreza e desigualdade social. Fazer com que os alunos entendam que a pobreza é uma construção histórica e não uma condição hereditária ou fruto da própria sorte.

Sobre a escola oportunizar aos indivíduos o direito de saber-se pobre, Arroyo (2015, p. 19) discorre: "Dessa forma, para que seja possível articular currículo e pobreza, é necessário reconhecer não só o direito dos sujeitos de saberem-se pobres, mas também o dever da escola, da docência e dos currículos de garantir-lhes esse direito."

Para tanto, a escola deve se comprometer com a formação desse indivíduo, sujeito de direitos e de deveres, muitas vezes esquecidos. Sujeitos que precisam ser atuantes, protagonistas da sua própria existência e da sociedade à qual inerentemente ao nascerem passam a fazer parte.

A instituição escolar por meio do seu currículo pode ser franca com seu alunos, oportunizando informações completas e reais para que consigam se situar dentro da realidade a qual fazem parte e elaborar suas próprias estratégias de atuação. Como enfatiza Santomé (2013, p. 227) o fato de não proporcionar o acesso dos alunos a determinadas informações podem se tornar "dolorosas" dificulta o desenvolvimento de capacidades e procedimentos que lhes permitiriam compreender sua realidade e, o que é mais importante, saber como enfrentá-la.

Sem dúvida é um desafio complexo para a escola por intermédio do currículo escolar, oferecer uma educação tão completa e justa, completa no sentido de formar o individuo capaz de fazer a leitura de mundo e atuar de forma consciente como um agente de transformações e justa no sentido de direcionar seu olhar a acolher a

diversidade dos alunos oportunizando o desenvolvimento pleno das capacidades de cada indivíduo, contemplando as dimensões sociais, políticas e econômicas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Pobreza e currículo**: uma complexa articulação. Florianópolis: MEC/SECADI/NUTE, 2015.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.794 de 29 de junho de 2016. Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, que institui o Plano Brasil Sem Miséria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8794.htm#art1>. Acesso em: 06 set. 2017.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola**: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. Lúcia Helena Alvarez Leite. Florianópolis: MEC/SECADI/NUTE, 2015.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação**. Florianópolis: MEC/SECADI/NUTE, 2015.

MOREIRA, Antônio Flavio. TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MURTA, M. O Projeto Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 2128, jan./jun. 2004.

RANGHETTI, Diva Spezia; GUESSER, Verônica. **Currículo escolar**: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2004

SOUTO, Regina Bittencourt. Prática docente e currículo na educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. p. 280-311.

SILVA, Fabiana Sena da. O mundo do trabalho e as novas competências profissionais para o pedagogo. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ., UFG, v. 31 n. 1, p. 139-156, jan./jun. 2006.

VILAR, Joelma Carvalho; ANJOS, Isa Regina Santos dos. Currículo e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 7, n. 1, p. 86-96, jan./abr. 2014.

REINVENTANDO A FORMAÇÃO DOCENTE VIA CURRÍCULO

Tatiane Chagas Lemos
tatilemos@yahoo.com.br
Universidade Católica de Petrópolis

Eixo temático: Currículo e processo de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

Este trabalho inicia com a apresentação de um breve histórico da formação docente no Brasil, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras até os anos finais do século XX; a segunda parte trata da escola contemporânea, especificamente a pública, focando no professor que atua como pesquisador da própria prática; já na terceira parte é apresentada uma pequena reflexão acerca do professor frente à perspectiva pós-estruturalista do currículo onde fizemos uma breve análise sobre o currículo como uma rede de potencialidades. Finalizo com algumas considerações sobre a formação dos professores diante do novo cenário que se forma na contemporaneidade, e as possibilidades para uma autonomia docente no processo de aplicação das políticas curriculares oficiais.

Palavras-chave: Formação docente. Currículo. Autonomia.

INTRODUÇÃO

O presente texto lança o desafio de refutar as ideias prontas ditas como verdades absolutas no campo da educação, principalmente na formação docente, e tem como objetivo analisar algumas alternativas dessa formação, sobretudo via currículo, com base em autores pós-estruturalistas. Para tanto, tomamos de empréstimo algumas citações do professor Alfredo Veiga-Neto (2012) de seu texto "É preciso ir aos porões". Mas o que significa ir aos porões e o que fazer lá? A menção de ir aos porões foi destacada por Veiga-Neto a partir da metáfora bachelardiana da casa, o autor fez um descolamento conceitual para o âmbito da educação. O sótão seria a defesa de ideais humanitários, de igualdade e justiça social, o piso intermediário seriam as práticas cotidianas das escolas e, por fim, o porão seriam as teorias epistemológicas que fundamentam a educação.

O autor alerta para o desconhecimento por parte dos educadores com os conceitos que enraizam as convicções e práticas teóricas vigentes, de onde vieram e como se tornaram o que são hoje. Entender as inúmeras questões teóricas vigentes na contemporaneidade requer idas e vindas aos porões da educação, ou seja, ao termos claro que o homem é um sujeito histórico, a ida aos porões significa entender ainda como as narrativas teóricas se perpetuaram historicamente e a partir de aí negá-las como verdades absolutas.

Tendo como referência o que foi anteriormente elucidado, convidamos o leitor para uma breve ida aos porões da história da formação docente no Brasil, para só depois vislumbrarmos o sótão. Permeando entre idas e vindas, fincando os pés no porão da formação de professores no Brasil, nos deparamos com muitas ambiguidades e diversas vezes na contramão de um caminho que leve à solução.

Ao vislumbrarmos o campo da formação docente, sem a pretensão de explicar todos os seus problemas, optamos a confrontar como se dá essa formação em meio às inúmeras configurações de escola e de aluno, existente em nossa realidade nacional. Já que a escola hoje permanece com os mesmos moldes das instituições modernas, aliás, a escola como instituição estatal é uma criação da modernidade, com discursos pautados na valorização dos conhecimentos e inspirada num modelo de cultura e civilização europeu. Caracterizando, como nos situa Henry Girox, por uma prática de ordenação balizada pelo medo da diferença e da indeterminação ambos contrários a condição atual que alguns autores intitulam de condição pós-moderna (GIROX, 2009) que permeia na incerteza, na efemeridade, na hibridização, colocando em cheque as metanarrativas, as verdades absolutas intituladas como único objeto legítimo do saber.

A título de concordância conceitual, optaremos por não trabalhar com o conceito de pós-moderno e sim de pós-estruturalismo, para evitarmos possíveis contradições ideológicas. Em nossas idas e vindas, optamos trabalhar em meio às teorias críticas, com os pós-estruturalistas, em especial, Michel Foucault, por se tratar de uma perspectiva que contraria as verdades prontas, não apenas questionando-as e sim eliminando por completo essa crença em verdades absolutas, logo, manter uma relação crítica com a ciência.

Diante disso, achamos pertinente entender o vínculo entre currículo e política. Em meio às transformações que ocorrem no âmbito mundial provenientes da globalização, faz-se necessário pensar as novas formas de poder, ou seja, as relações políticas nesses processos de hibridização do currículo, porque a escola, apesar de reconfigurada com novos conceitos, ainda opera com valores anteriores. A hibridização precisa ser pensada e acompanhada, analisando o processo político.

PARA NOS SITUARMOS HISTORICAMENTE

Podemos afirmar, com base na nossa história, que todas as ideias pedagógicas oriundas dos países europeus só chegaram ao Brasil com quase um século de diferença, para tanto, é só lembrarmos que a preocupação com a formação de professores só parece pela primeira vez, em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Essa lei determinava que os professores deveriam ser preparados pelo método mútuo, na qual o ensino era feito pelo mestre diretamente "monitorial", às próprias custas, nas capitais da província, enquanto na Europa, no final do século XVIII, a escola já funcionava como nos corrobora Antônio Nóvoa, como instrumento ideológico do Estado.

Os primeiros sujeitos que vão se dedicar à educação no Brasil são os preceptores. Somente após o Ato Adicional de 1893, que deixa a educação primária a cargo das províncias, é que se institui as Escolas Normais nas quais preponderava a preocupação com os conteúdos a serem transmitidos nas Escolas de Primeiras Letras.

A província do Rio de Janeiro foi a primeira a abrir uma escola para formar professores, em Niterói, em 1835. Logo depois foi aberta uma na Bahia, em 1836; mais tarde outra no Mato grosso, em 1842; e assim, sucessivas escolas vão sendo abertas como em São Paulo, em 1846; no Piauí, em 1864; no Rio Grande do Sul, em 1869, no Paraná e em Sergipe, em 1870; no Espírito Santo e Rio Grande do Norte, em 1873; na Paraíba, em 1879; em Santa Catarina, 1880; em Goiás, 1884; no Ceará, em 1885; e no Maranhão, em 1890. Notemos que a preocupação com a formação dos professores de forma institucionalizada no Brasil, acontece apenas no século XIX, ou seja, um século de diferença das cidades europeias.

É apenas por volta de 1890, com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, que podemos considerar fixado um padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais. Essa reforma trouxe uma verdadeira inovação para época que era a criação das escolas-modelos, anexas à Escola Normal, servindo de base para aliar pesquisa e formação. Tal reforma tornou-se referência para todo país e foi disseminada pelo envio de verdadeiras “missões” de professores paulistas às principais cidades, bem como a vinda de muitos educadores para estagiarem e observarem o modelo paulista de educação. Ainda assim a expansão desse modelo não se manifestou em avanços na qualidade, pois era considerado muito centrado nos conhecimentos a serem transmitidos.

Com o nascimento dos Institutos de Educação, a partir do decreto 3.810 de 19 de março de 1932, com o apoio de educadores adeptos ao movimento da Escola Nova tais como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, que se concebeu a ideia de um currículo voltado para encarar as demandas da educação, um currículo mais profissional. Os referidos educadores criticavam o currículo das Escolas Normais porque o consideravam muito abrangente, tinha a pretensão de passar conteúdos de uma cultura geral e da cultura profissional, acabando por não alcançar nenhum dos objetivos.

A implantação, bem como a consolidação dos cursos de Pedagogia no Brasil aconteceu entre 1939 a 1971, com ascensão dos Institutos de Educação do Distrito Federal (na época no Rio de Janeiro) e de São Paulo ao nível universitário. A partir dessa incorporação é que se fundamentaram as licenciaturas no país, sob a lei 1.190 de quatro de abril de 1939, ficando a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil como referência para todas as demais escolas de nível superior. Passou-se a vigorar o esquema 3 + 1, ou seja, três anos para apreender os conteúdos cognitivos da grade e mais um ano destinado para formação didática.

Parafraseando o professor Dermeval Saviani, é importante salientar que o modelo de formação de professores em nível superior já não tinha mais seu suporte referencial, que eram as escolas experimentais dos antigos Institutos de Educação, às quais forneciam uma base de pesquisa que visava dar um caráter científico aos processos de formação. Tendo visto que o cerne dessa formação era o aspecto profissional, afiançado por uma grade curricular que dispensava a exigência da prática na formação. Observa-se então um predomínio dos conteúdos cognitivos, frente ao pedagógico-didático, entendido como uma matéria a mais que precisava ser assimilada teoricamente. Esse modelo tornou-se hegemônico, e ainda hoje produz significado.

Todavia, após o golpe de 1964, a implantação da ditadura militar, ocasionou várias mudanças na vida dos brasileiros, sobretudo na educação. Em virtude da lei 5692/71, que mudava a legislação do ensino, o curso Normal é extinto e em seu lugar foi criada a habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau, ficando a habilitação específica para o primeiro grau reduzida e dispersa, o que, segundo Saviani (2009) configura um grave problema quanto à precariedade da formação desses professores.

Para contornar as críticas, o governo então lança em 1928 o programa Centros de formação e aperfeiçoamento do magistério (CEFAMs), com intuito de aperfeiçoar o magistério para melhoria do ensino de primeiro grau. Todavia esses como muitos outros programas paliativos do governo, mesmo com resultados positivos, não perduraram, pois a relação custo-benefício não era favorável, visto que além de não dar uma resposta quantitativa suficiente, os profissionais formados nestes centros não eram aproveitados pelas escolas da rede pública.

A Lei 5692/71 instituiu as licenciaturas curtas de três anos, e as plenas de quatro anos. Neste período se verifica a fragmentação do curso de Pedagogia que poderia formar professores para lecionar com Habilitação Específica de Magistério (HEM), além de atuar como especialistas da educação que compreendiam os diretores de escola, os orientadores educacionais, supervisores escolares e os inspetores de ensino.

Os anos 80 foram marcados por várias manifestações sociais, esperanças com o fim da ditadura militar. Diante da possibilidade de mudanças significativas para os problemas da formação de professores no Brasil, os educadores brasileiros se mobilizaram em prol da reformulação dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia, que previa

atribuir a este último a responsabilidade de formar professores para a educação infantil e para o ensino de primeiro grau. Entretanto, a LDB de 1996 não atribuiu essa responsabilidade de formação apenas para o curso de Pedagogia, introduzindo também como opção de formação os Institutos de Educação e as Escolas Normais Superiores.

Para Saviani (2009), essa atitude tende a nivelar os cursos de formação de professores por baixo, a fim de promover uma formação mais rápida e de menores custos através de cursos de curta duração. Essas características permanecem ainda nas novas diretrizes curriculares promulgadas desde 2006.

PARA ALÉM DO SÉCULO XXI

A escola contemporânea, sobretudo as públicas, atua na contramão das mudanças societárias ocorridas em nosso século, que vislumbram a incorporação dos diferentes grupos sociais (ainda que por uma questão mercadológica). Porém, as culturas populares ainda não ganharam seu devido espaço nas salas de aula. Para exemplificar essa ambiguidade, podemos citar a proposta curricular oficial, que ao mesmo tempo que fornece orientações para incorporar ao currículo os conhecimentos próprios dos diferentes grupos sociais da escola, implementam processos de avaliação externa na qual são cobrados conhecimentos e competências apresentados como universais (ESTEBAN, 2008).

Tal cenário articula-se à perspectiva excludente do modelo escolar da modernidade, embora na contemporaneidade, alguns conceitos como a verdade como lei, o rigor como método, revelam-se obsoletos diante dos problemas atuais. E como fica a formação desse professor, ou seja, desse sujeito que precisa se adequar aos ideais da contemporaneidade, e ainda, como o professor universitário responsável pela formação desses profissionais deve atuar? Acreditamos que diferente do que o Estado prega, o importante não é formar professores eficientes e sim desenvolver nos mesmos uma competência para compreender, em meio às armadilhas do cotidiano, o que é eficiente ou não em tal situação, logo, atuar como pesquisador da própria prática, tornar sua prática um desafio, de maneira que sua formação seja um exercício de pensamento constante, um processo em movimento, um devir.

Lessard (2006), num dos seus trabalhos, afirma que a pior coisa que os formadores podem fazer com seus alunos, futuros docentes, é desenvolver nos mesmos uma postura dócil e referencial frente às ciências humanas e sociais e estas passarem a ocupar um status de único teórico que fundamentará e regulará sua prática. Voltemos aqui aos porões, para lembrar as significativas contribuições na produção de conhecimentos inovadores, ao longo da história, recordando que a universidade é o lugar do pluralismo científico, da crítica, e da prática da dúvida, para além de uma ortodoxia profissional.

DO PORÃO AO SOTÃO: UM ENCONTRO COM OS PÓS-ESTRUTURALISTAS

Pensar um devir singular na educação é considerar as subjetividades em tais dinâmicas. Esse devir seria um movimento constante, diferente de nossa tradição de pensamento (da modernidade) que não tem a pretensão de encontrar uma forma ou constituir-se em um modelo finalizado e definitivo, pelo contrário, que evite a paralisia do pensamento. Lembrando sempre que apesar de a escola legitimar determinados estilos de vida, determinada cultura, ela também é o espaço da transgressão. Desse modo, o embate gerado, as negociações enfrentadas são processos produtivos que reconstróem continuamente a linguagem, os sujeitos, o currículo.

Sendo assim, uma educação pensada para a democracia pluralista, nesse espaço ambíguo que é a escola/universidade deve ir além da estrutura organizacional e da técnica, articulando universidade /escolas locais e comunidade, na mais ampla inclusão destas subjetividades. Cada um com a sua singularidade e com desejos e

interesses diferentes. Respeitar esta complexa configuração social que é a Universidade, atravessada por entre as estruturas curriculares programáticas do ensino sistematizado faz-se necessário ir aos porões, como diria Veiga-Neto. Isso não significa se debruçar em inúmeras enciclopédias filosóficas e, sim, conhecer historicamente as teorias que vigoram, mesmo sem maiores aprofundamentos. Tal conhecimento nos capacita a lidar com preconceitos fabricados a longas datas, e nos tornam conscientes de como pensamos a educação hoje e quais posicionamentos tomar.

De acordo com Foucault (2009) é preciso desconfiar das concepções que estruturam o conhecimento contemporâneo, pois não existe saber desvinculado do poder, já que para o Estado, a educação não é um fim em si, e sim um mecanismo de política. Daí a preocupação com os resultados. Ao intitular o currículo como artefato de disciplinarização das práticas escolares, Alfredo Veiga-Neto, com base em Foucault, nos deixa pistas de como este artefato ao longo dos anos se tornou um aparato de controle e produção de subjetividade. O currículo é uma peça chave para (re)produção de poder.

Sendo assim, as teorias tradicionais ao se titularem neutras, e ao aceitarem passivamente o *status quo* vigente, constitui-se numa ferramenta de manutenção do poder. De certo que os pós-estruturalistas não citam uma teoria do currículo, o que contraria seus pressupostos de negação de toda forma de sistematização, entretanto cabe aqui um deslocamento conceitual de uma atitude pós-estruturalista para o campo do currículo, visto que este, assim como o conhecimento, caracteriza-se por sua relação de poder.

Foucault vai nos ajudar a entender de que maneira o poder e o saber vai compor um tipo de subjetividade, sendo o currículo, e as teorias de currículo que dizem como ele deve ou não ser, que privilegiam um conhecimento em detrimento a outros, que querem instituir poder. Assim como o próprio sujeito uma produção discursiva, ou seja, é no discurso que se produz o significado, porém esse significado não se constitui absoluto, ele é apenas diferente de outros significados. “Nessa perspectiva é impossível separar a descrição simbólica, da realidade.” (SILVA, 2011).

O papel de professor frente a essa perspectiva pós-estruturalista do currículo discursivo requer tomada de decisões constantes e necessariamente negociadas pelos diferentes sujeitos do processo de ensino. Isto é articular as diferentes condições, os diferentes grupos, as diferentes singularidades. Encontramos aí, outro conceito muito utilizado pelos autores pós-estruturalistas ao qual nós, professores, devemos trabalhar que é a diferença. Deixando claro que o conceito de diferença difere de diversidade, na medida em que não vislumbra a aceitação, pois questiona a própria construção histórica da diferença.

CURRÍCULO, POLÍTICA E PODER

Por percebermos o currículo como uma rede de potencialidades, onde os diversos sujeitos podem interagir diferentes valores, diferentes interpretações e não se conformarem frente às hierarquias preestabelecidas, de forma a manter um fluxo permanente dos saberes, faz-se necessário estabelecer seu vínculo com a política, recorrendo ao conceito de política de Laclau (1996) como processo de natureza discursiva, que descentra os processos políticos do social. Isso significa compreender a prática política não apenas como representativa de identidades pré-constituídas, mas como constituidoras dessas identidades, principalmente por ser um campo instável e transitório.

Tais processos políticos são incompletos e não seguem uma lógica inerente, se dão num contexto singular de possibilidades abertas, é móvel. Não significando, porém, de acordo com Laclau, uma ausência total de estruturas e sim a não absolutização de uma estrutura, necessitando para isto de constantes decisões pautadas na indecibilidade estrutural, ou melhor, pautadas na relação indecibilidade e decisão.

Nesse estudo a prática, o cotidiano é percebido como o campo da produção curricular, porque é nele que ocorre a relação indecibilidade e decisão. Em outras palavras, implica pensar que o currículo, em seus movimentos

instituintes, toma forma no campo da indecibilidade, nas articulações entre diferentes contextos. Chamada pelo autor de relação hegemônica, porque em algum momento um conteúdo particular é utilizado como universal (a partir do deslocamento significativo significado), provisoriamente exigindo continuas revisões (decisões).

Essa relação hegemônica é que fundamenta o processo político como produção discursiva. “A hegemonia se dá como fechamento provisório contingencial por meio de movimentos de articulação discursiva.” (BARREIROS; FRANGELLA, 2010, p. 238).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Vivemos num tempo em que o clamor por qualidade e eficiência na educação é muito forte, principalmente via mídia. E o que o governo tem feito em virtude desse clamor é aumentar os mecanismos de controle, aja vista, as provas avaliativas de cunho nacional, como a Prova Brasil, indo ao encontro do que Stephen Ball (1997) denominou de cultura da performatividade. Porém, tudo que se tem feito na área educacional até o momento parece fadado ao fracasso. Até porque as reformas estatais não objetivam uma reinvenção da escola, e sim, a preocupação com o desempenho e escores a serem alcançados.

O que de fato acontece frente às reformas catastróficas do estado é que a escola acaba não conseguindo cumprir seu papel, e os alunos saem de lá sem apreender um mínimo de conhecimento do currículo exigido. Consequentemente, o senso comum, em geral alienado pela mídia, acaba culpabilizando os professores, sobretudo os do ensino público, que tem sua competência e compromissos questionados pela sociedade, criando um sentimento de desconfiança em relação aos mesmos.

Diante deste cenário, como anda a formação de professores? Ao fazermos um breve histórico da formação docente neste trabalho, pudemos confrontar que ao longo dos anos, a prática não tem sido privilegiada nos cursos de formação, especialmente na universidade, que ainda hoje é cativa de modelos teóricos tradicionais, secundarizando a prática e sua reflexão. Corroboramos com o pensamento da professora Menga Ludke (2012), pois conjugamos a mesma preocupação de que é preciso um novo sentido para a formação.

Partindo da prática educativa para se pensar a formação, de maneira que o chão da sala de aula se torne a base para discussão teórica das questões educacionais, assegurando uma perspectiva reflexiva indispensável a esse docente. Ao apoiarmos nosso pensamento no referencial teórico exposto ao longo do trabalho, o que tentamos defender foi que o professor deve resgatar seu papel de intelectual transformador, formulando novas práticas, de maneira a criar também processos de ruptura com práticas conformistas, traçando caminhos de resistência via currículo, ou seja, verdadeiras linhas de fugas às determinações curriculares impostas verticalmente.

Vale a pena ressaltar que não pregamos o fim das disciplinas curriculares, mas principalmente articular política-prática-teoria, resignando-as através de “movimentos de articulação discursiva”. Logo, pretendemos convidar o leitor a olhar para o sótão, para a possibilidade de criação de novos valores, sem, no entanto, tirar os pés do chão, reconhecendo que todo arcabouço teórico existente é uma construção histórica, criada pelos homens em um dado momento, e que pode e deve ser transformado pelos mesmos.

Certos da necessidade de analisar o processo de produção de subjetividades dentro de nossas salas de aula para além da economia do saber, nossos escritos pretendem propor um trabalho que tem como pressuposto a noção de que quando os discentes/docentes adquirem a liberdade de vivenciar os seus próprios processos, passam a ter a capacidade de ler sua própria situação e aquilo que ocorre em torno deles e transformá-la, favorecendo uma ação autônoma no processo de interpretar e aplicar políticas curriculares oficiais, estabelecendo uma relação crítica e criativa com as mesmas.

Um movimento no sentido de reinventar a escola, mas reinventar a escola implica focalizar no currículo, revigorá-lo, por um processo que envolve diálogo, troca, respeito a alteridade, em meio a disputas constantes, ou seja, turbulento por natureza.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. **Education reform: critical and post- structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997.
- BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Roteiro**, Ed. Unoesc, v. 35, p. 231-250, 2010.
- ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.
- GIROX, Henry. Deixando pra lá: juventude fronteiriça e educação pós-moderna. **Revista FACED**, Salvador, n. 16, p. 103-130, 2009.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.
- LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, 2006.
- LINHARES, Célia; LEITE GARCIA, Regina. **Observando jardins no chão da escola**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL CRISE DA RAZÃO E DA POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE, 2001, Niterói. **Anais...** Niterói, 2001. p. 43-52.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do Trabalho à Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146 p. 430-453, 2012.
- MOREIRA, A. F. B. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 27-47, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspetos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: SUJEITOS, CURRÍCULOS E CULTURAS, 14., Porto Alegre: PUC/RS. **Anais...** Porto Alegre, 2008. p. 35-58.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *É preciso ir aos porões*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 2012.

TECNOLOGIAS DIGITAIS: OPORTUNIDADES PARA APRENDIZAGENS COLABORATIVAS

Fernanda Aparecida Silva Dias
Universidade do Oeste de Santa Catarina
ferdias08@hotmail.com

Roque Strieder
Universidade do Oeste de Santa Catarina
roque.strieder@unoesc.edu.br

Financiamento: Sem financiamento

Eixo temático: Currículo e processo de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

Estamos vivendo na era da tecnologia digital, esta é uma realidade sem volta. O artigo propõe uma reflexão quanto as possibilidades de acesso às tecnologias digitais também via educação escolar. Elencamos para a pesquisa os objetivos específicos visualizar, quais e como práticas pedagógicas/educativas, intermediadas por tecnologias digitais, potencializam aprendizagens colaborativas. A abordagem e as buscas foram efetuadas em referenciais teóricos, uma forma de conhecer e estender reflexões de autores sobre a temática. O resultado das investigações acena para uma necessária reviravolta em nossa condição humana, originada em processos colaborativos. Consideramos a parceria, sistemas humanos e sistemas tecnodigitais podem potencializar aprendizagens complexas e colaborativas. **Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Aprendizagens. Colaboração.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A vida humana, no contexto de uma virada sem precedentes, começa a entender que a presença das tecnologias de informação e comunicação – TICs – podem superar em muito a lógica tecnicista, a maximização da economia de mercado, a mundialização econômica e o trefismo utilitarista. É de suma importância perceber nas TICs potencialidades alternativas, dentre as quais destacamos a possibilidade de compreensão de redes colaborativas e das interconexões, como contrárias à violência do individualismo, do especialismo e da solidão. Assim, importa reconhecer a presença e ativar diferentes formas pedagógicas capazes de fazer emergir experiências de aprendizagens conjuntamente com as tecnologias digitais, aqui não mais vistas como meros instrumentos, mas como companheiros e oportunos colaboradores em aprendizagens.

A longa história da vida humana foi constituída de direitos considerados fundamentais para a convivência social, a preservação da vida e a formação, entre outros. No momento atual elas clamam por reconfigurações, tanto em relação ao acesso desses direitos quanto a sua positivação. Nosso recorte se refere, particularmente, ao direito de acesso e uso das redes de informações passíveis de veiculação pelas TICs e, sua transmutação em conhecimento. Um direito que se encontra normatizado em inúmeros documentos legais, afirmando que todo ser vivo humano tem direito à educação de qualidade, a ser realizada em escola pública, gratuita, obrigatória e laica. É patente que não há, em nossa contemporaneidade, nenhuma carta de direitos – e Bobbio sublinha este aspecto – que não identifique o direito à formação como integrante da construção do próprio estado de direito (1992, p. 75). Existindo esse direito formalizado resta ainda sua efetivação de uma forma mais alargada e em particular nos ambientes escolares. Mais, que essa efetivação não se restrinja ao raso acesso à tecnologia digital, mas, que se entenda e reconheça que a espécie humana evoluiu imersa em natureza, em instrumentos técnicos e em linguagens. Se entenda também que a interdependência e as interações, entre os ingredientes dessa co-evolução, não foram somente de caráter colaborativo, mas também conflitivo, sempre e sumamente complexa. Então, para muito além do acesso às TICs, importa reconhecer no humano a capacidade cognitiva incorporada em constantes processos de expansão. E, a expansão científico-tecnológica da atualidade aumenta significativamente essa complexidade. Por isso pretendemos situar essas transformações como experiências formativas em colaboração, dentro desse contexto evolutivo, com ênfase ao caráter decisivo dessa co-evolução para aprendizagens também humanizadoras, na contemporaneidade.

As relações de interdependência entre ciência e tecnologia modificam o modo de ser do indivíduo e das sociedades, reconfiguram o conhecimento e a aprendizagem e, de uma forma inédita oferecem oportunidades sem precedentes para incrementar a sensibilidade humana. Sim ela também vem acompanhada de riscos inéditos de discriminações e desumanizações. Como discriminatórios entendemos os instrumentos de divulgação digitais tendendo a submeter diferentes culturas a padrões civilizatórios homogêneos. Também a redução da vida ao eficientismo tecnológico, ao utilitarismo, às metas a serem alcançadas, ao constante controle e vigilância pela técnica, alia-se à fragilização das esperanças e para com o distanciamento do horizonte de crenças e a incapacitação de opções profundas de sentido humano, político e cultural, ou seja, o distanciamento do ser humano como humano.

Mas, tenhamos presente que as redes digitais e sua dinâmica tornam evidente que a razão instrumental e a dinâmica reflexiva/problematizadora já não soam antagônicas e excludentes, porque capazes e necessitadas de convergências, potencializando conjugações complementares.

Mais diretamente nossa problematização gira em torno da pergunta: quais e como práticas pedagógicas/educativas, permeadas pelas tecnologias digitais, no processo de escolarização de crianças, adolescentes e jovens, podem potencializar aprendizagens colaborativas? Como objetivo propomos: visualizar, quais e como práticas pedagógicas/educativas, intermediadas por tecnologias digitais, potencializam aprendizagens colaborativas.

A abordagem e as buscas serão efetuadas em referenciais teóricos, uma forma de conhecer e estender reflexões de autores sobre a temática dando-lhes reorganizações em direção à nossa temática de caráter pedagógica/educativa.

O resultado das investigações acena para uma necessária reviravolta em nossa condição humana, originada em processos colaborativos e, atualmente, invadida pelo individualismo e isolamento. É sintomática o nosso atual estado de pobreza no que se refere à solidariedade, ao respeito consigo e com outros, às noções de interdependência e ética. Entendemos que na dinâmica das redes digitais existe um élan colaborativo capaz de ser estendido para e como modo de sentir e fazer-se humano. Ainda, que a educação e a formação humana persistem sendo uma boa oportunidade para reavivar a responsabilidade individual e social, para afastar a intensa lista de abusos, substituindo-as pela colaboração.

TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES

Reafirmamos que a espécie humana evoluiu imersa em natureza, em instrumentos técnicos e em linguagens. A interação cooperativa, mas também conflitiva, entre os ingredientes dessa co-evolução foi sempre sumamente complexa. Também no humano a capacidade cognitiva não deixa de estar incorporada em constantes processos de expansão. A expansão científico-tecnológica, da atualidade, aumenta significativamente essa complexidade. Consideramos relevante situar essas transformações como experiências formativas em colaboração, dentro de um contexto evolutivo dando ênfase ao caráter decisivo dessa co-evolução para uma aprendizagem participativa e colaborativa.

A espécie humana interdepende com as tecnologias, elaboradas, inovadas e presentes no decorrer do longo processo de hominização e humanização. Sloterdijk (2006) lembra que sem instrumentos técnicos não teríamos evoluído: “Se ‘existe’ o homem é porque uma tecnologia o fez evoluir a partir do pré-humano. Ela é a verdadeira produtora de seres humanos, ela é o plano sobre o qual são possíveis”¹. Também Dominique de Bourg (1999, p. 11) apresenta uma tese básica similar:

A humanidade construiu-se fora de si mesma, na base de um edifício exosomático, artificial e objetivo, isto é, pela constituição de uma rede de artefactos, tanto lingüísticos como utilitários. A técnica, por um lado, a linguagem e a sabedoria, por outro, são ambas construções exteriores ao nosso corpo. Esta tese, a do homem artifício exclui todo o gênero de oposição entre a técnica, por um lado, e a humanidade falante e sabedora, por outro. É incompatível com a afirmação de uma autonomia da técnica em relação ao homem e também não nos deixa fechar na alternativa estéril entre a tecnofilia e a tecnofobia.

Somos, não somente coprodutores, somos seres humanos imersos em tecnologias. Fazemos tecnologias e elas nos fazem nos envolvemos efetivamente e reconstruímos nossas formas de existência. As tecnologias fazem, de forma inédita na contemporaneidade, parte efetiva do design da vida humana, o que significa reconhecer que nem a ciência e nem a tecnologia possuem valores em si mesmos. A lógica dualista de que o ser humano domina a técnica (tecnofilia) ou que a técnica domina o ser humano (tecnofobia), perde sua força de sentido. Interagimos e, as tecnologias como exoesqueleto podem ampliar o potencial cognitivo, uma contribuição efetiva nas formas de aprender e conhecer. Nesse sentido, Assmann (2003, p. 270) afirma “As tecnologias da informação e da comunicação se transformaram em elemento constituinte das nossas formas de ver o mundo”. Mas, os seres humanos são, como afirmam Maturana e Varela (1995) Maturana (2001) sistemas determinados em sua estrutura – sistemas autopoieticos. Nesse entendimento os seres humanos são sistemas tais que se algum agente externo – tecnologias por exemplo - incidir sobre eles, somente podem desencadear mudanças estruturais determinadas neles próprios. Assim, no entendimento desses autores as tecnologias não são uma espécie de realidade com aspecto transcendental, ou seja, uma realidade independente de nosso modo de viver.

Há tecnologias que não são equipamentos, conforme definição de Lévy, e estas são as tecnologias da inteligência. Para Lévy (1993, p. 22) essas tecnologias são consideradas “construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais.” Podemos citar como exemplo, a linguagem oral, a escrita e a linguagem digital, articuladas às tecnologias da inteligência temos as TICs que, por meio de seus suportes possibilitam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais

¹ Peter Sloterdijk. *El hombre operable*. Si 'hay' hombre es porque una tecnología lo ha hecho evolucionar a partir de lo pre-humano. Ella es la verdadera productora de seres humanos, o el plano sobre el cual puede haberlos. (Disponível na Internet: fevereiro de 2018). (Tradução nossa).

formas de articulações comunicativas em todo o mundo. Esse tipo de tecnologias tem alterado a nossa forma de viver como também as formas de conceber e construir conhecimentos.

A evolução humana, como seres aprendentes, chegou a uma fase em que estamos literalmente imersos em sistemas aprendentes envoltos por avançada tecnologia. A relação pedagógica escolar já não ocorre num mundo "natural" e exclusivamente humano, mas num contexto evolutivo no qual as inter-relações do sistema neural humano com engenhos artificiais criaram uma reengenharia mutante das próprias relações sociais, condicionando a adaptabilidade do ser humano a um processo de aprendizagem permanente, bastante diferente das aprendizagens de iniciação do passado evolutivo da espécie (STRIEDER, 2017).

No século XXI, grande parte dos seres humanos conseguem ter acesso a algum tipo de ferramenta tecnológica de alcance digital. No campo da educação, a presença e influência de tecnologias diversas se alarga em grande escala. São computadores com acesso à internet, acesso a redes Wifi, celulares, notebooks, tablets, entre outros, cuja presença escolar não é menor e nem menos aparente. Diante desse contexto necessitamos refletir para desenvolver diferentes configurações pedagógicas. Segundo Di Felice e Lemos (2014, p. 102), "é preciso expandir o universo da educação e até questioná-lo e repensá-lo, introduzindo outra forma cognitiva que as tecnologias digitais podem nos dar."

Uma reconfiguração pedagógica capaz de mexer na estrutura curricular, ou seja, nos processos e ambientes educativos, bem como na infraestrutura, no material didático e de referenciais bibliográficos, de modo que as tecnologias digitais sejam auxiliares colaborativos na perspectiva da mudança de uma sociedade da informação para uma "sociedade da aprendizagem" (ASSMANN, 2000, p. 9).

A educação escolar é um processo formativo pensado e oferecido para dar conta de exigências culturais e sociais, não necessariamente atrelado a um espaço e tempos prefixados. Nas palavras de Gadotti (2000, p. 250) "não existe tempo ou espaço próprio para a aprendizagem, a aprendizagem está em todo lugar e é preciso aprender sempre." Então, a instituição escola pode promover aprendizados entrelaçados ao uso das tecnologias digitais. Como forma de dinamizar essas aprendizagens, os humanos e a disponibilidade tecnológica criam ambientes favoráveis para acessar informações de qualidade, possibilitando sua transformação em conhecimento, um processo dinâmico de aprender a conhecer, de aprender a entender e, de forma significativa, aprender a compreender.

Em termos de políticas educacionais, a preocupação com a necessidade de ampliar as parcerias entre seres humanos aprendentes e tecnologias digitais, mereceu ênfase em dezembro de 2007, com a oficialização do decreto nº 6.300, que dispõe e regulamenta o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). Um programa que se refere ao uso pedagógico das TICs nas redes públicas de educação básica. Segundo esse decreto, o material pedagógico passa a ter mais recursos tecnológicos numa perspectiva de inclusão digital para os educandos em ambientes escolares. O uso de computadores com acesso a rede de internet e outras tecnologias digitais, estariam incondicionalmente, "beneficiando a comunidade escolar e a população próxima da escola." (BRASIL, 2007, p. 27).

As tecnologias digitais no âmbito escolar, abrem caminhos distintos e, certamente, repletos de discussões, possibilidades e desafios. Para Moran (2000, p. 245-253) ensinar e aprender

[...] estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa, também o são as competências necessárias. É de suma importância repensar o ensino e a inserção efetiva da tecnologia no processo educativo, em especial considerando a escola como espaço privilegiado para a formação [...]

As formas de criar e organizar os muitos mundos de professores e alunos passam por complexas metamorfoses quando articulamos tecnologias com aprendizagens e formação. As técnicas pedagógicas tradicionais

se reconfiguram em dinâmicas processuais de envolvimento, de participações, pois o inédito das tecnologias da informação e comunicação, é a parceria cognitiva que os aprendentes conseguem estabelecer. É dessa parceria interativa entre tecnologias digitais e experiências pedagógicas, que renascem também as interações colaborativas e interdependentes para o conhecimento.

O mundo digital oferece desafios e oportunidades a educação, mas as tecnologias sozinhas não resolvem todos os problemas pedagógicos. Trata-se de uma oportunidade de articulação entre docentes, estudantes e tecnologias digitais como oportunidade de transformação da sociedade da informação para uma sociedade aprendente. A interação dinâmica, educação e tecnologias pode se constituir na precursora de uma vida colaborativa, uma sociedade pautada na conectividade albergando nossos sentires e nossos fazeres em direção à tão sonhada “sensibilidade solidária” (ASSMANN; MO SUNG, 2003).

Na continuidade vamos desenvolver um pouco mais a especificidade desse inovador momento para os ambientes escolares e educativos procurando entender melhor a profunda cisão e as inéditas oportunidades, criadas pelas tecnologias digitais. A partir desse melhor entendimento compreender a existência de uma inédita forma colaborativa, possível nessa estreita associação com os ecossistemas interativos. Também, mesmo que ainda parcialmente aproveitadas como propostas pedagógicas, a interação aluno e tecnologias digitais é capaz de potencializar parcerias para amplificar experiências de aprendizagens colaborativas.

DO LINEAR E ÚNICO PARA RIZOMAS DE ENVOLVIMENTOS

Os direitos humanos, juntamente com o direito à educação escolar, formaram e firmaram a modernidade, via predisposição do Estado de oferecer e garantir o acesso e a permanência em escolas com educação pública e de qualidade. Na atualidade é importante aproveitar as vantagens do entrelaçamento dos direitos humanos com as ciências tecnológicas, porém, precisa assentar-se nos princípios da igualdade de oportunidades – considerando as diferenças singulares –, a participação e integração de todos, mesmo que, ainda como propósito utópico. Dessa forma o cenário pedagógico, em interação com as tecnologias digitais, já não pode mais considerar legítimo ou mesmo natural o abandono aos mais desprotegidos, uma forma de reforçar um novo grupo de excluídos – os info-excluídos. No viés pedagógico e formativo é imprescindível a promoção do acesso universal, tanto quanto são imprescindíveis a info-alfabetização e as info-competências, aqui relativas à ampliação de aspectos do convívio solidário e colaborativo: os enredamentos e a interdependência.

Info-competência que já não se restringe a uma mera utilização das tecnologias como instrumentos no sentido técnico do fazer tradicional, ou seja, potencializar o alcance dos sentidos, como uma alavanca, um microscópio, um alto falante, entre tantos outros. A info-competência, à qual nos referimos, com base nas tecnologias digitais, com seus “feixes de propriedades ativas” (ASSMANN, 2000, p. 03), tem a capacidade de ampliar o potencial de aprendizagens profundas, complexas e colaborativas. Colaborativas porque, como redes interconectadas, viabilizam a simultaneidade de acesso de muitos seres humanos a se interligarem em processos de construção de conhecimentos. As tecnologias digitais, como máquinas colaborativas, são sistemas interagentes possibilitando parcerias em investigações e a proximidade de inúmeras experiências de aprendizagens.

Diferentemente do estabelecido, e presente na escola tradicional, as oportunidades de escolarização, na era das redes digitais, já não se pautam na lógica mecanicista de premiações e punições. Já não se prioriza a meritocracia aos mais talentosos que, naturalmente poderiam expressar seus méritos (BOTO, 2005, p. 782). Nem se considera mais como modelo único a necessidade de colocar todos os educandos numa mesma classe, aprendendo

o mesmo conteúdo, com o mesmo método, indiferente às características da identidade, aos traços culturais, às heranças étnicas ou conhecimentos prévios.

A difícil e complexa edificação dos direitos à educação pública de qualidade passou, segundo Boto (2005), por diferentes degraus, por ela denominados como as “três gerações dos direitos educativos”. Segundo Boto, essas três gerações podem assim serem resumidas:

O primeiro deles consistiria, antes de tudo, no reconhecimento da igualdade matricial dos sujeitos perante seu *direito de serem todos educados*. A seguir, poder-se-ia pensar em critérios norteadores de alguma plataforma no âmbito da qualidade do ensino ministrado, mediante possível flexibilização de *conteúdos e de métodos com o fito de obter maior êxito consoante às distintas populações de alunos com que se trabalha*. Finalmente, caberia ponderar as necessidades de equidade e de justiça para traduzir, no universo da escolarização, algum nível de justiça distributiva, com o propósito de construir o que John Rawls (2001) chamaria de “sociedades razoáveis”. Trata-se, nesse caso, de *pensar na diversidade, sem abdicar, de maneira alguma, do ainda necessário código de universalidade*. Seriam essas o que aqui compreendemos como três gerações de direitos educativos. (BOTO, 2005, p. 787, grifo nosso).

Na contemporaneidade, segundo Carlota Boto as evidências pedagógicas e educativas abrem-se às fronteiras da diversidade, não mais homogeneizadoras, alargando as presenças e as proximidades. Nas palavras de Boto a educação se enreda no “ [...] signo da tolerância, mediante a qual o encontro de culturas se faça e se refaça constantemente em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas” (2005, p. 785) e podemos acrescentar, por diferentes tecnologias enredadas. Significa dizer que nem as diversidades e nem as singularidades precisam ser aparadas para mais uma vez firmar a massificação. Também que a relação das tecnologias com os alunos deixa de ser uma relação mecânica de um objeto útil por um usuário prático e eficiente. Se diferentes povos, diferentes culturas, diferentes singularidades passam a ser parceiras legítimas e aceitas, sem as exigências de adequações, também a interação entre alunos e tecnologias digitais será uma relação de parceiros. A dinâmica colaborativa, numa e noutra frente, supera a lógica da configuração e formatação, ou dos ajustes de enquadramento, para participações ativas no processo de aprendizagem que transmuta informações em conhecimentos, em experiências de vida, em vida.

As tecnologias digitais, como potenciais parceiros potencializam ativamente as formas do aprender e do conhecer. A dinâmica de redes ou rizomas de interconexões se estendem e envolvem de forma horizontal, substituindo as tradicionais lógicas de funções passivas e comandadas, para participações ativas de buscas em bibliotecas virtuais, incrivelmente versáteis e cada vez mais ilimitadas (ASSMANN, 2000).

Nesse versátil contexto das tecnologias digitais reside uma também diferente e versátil forma de pensar a aprendizagem, como por exemplo, em contextos de hipercomplexidade, ou seja, contextos de uma rede de redes, nos quais os agires não são somente os realizados pelos humanos, mas estes se interligam com o agir de dispositivos, das tecnologias e dos bancos de dados. Pode-se pensar na construção de uma nova arquitetura aprendente como aquela que envolve, além dos humanos aprendentes, também as tecnologias digitais, mas também os demais elementos não humanos presentes na biosfera (DI FELICI; LEMOS, 2014).

Compreender melhor a contemporaneidade que envolve dinâmicas, mutabilidade e complexidade requer reflexões e participações ativas, algo muito diverso da lógica tradicional que exigia silenciamento, passividade e obediência. Os cenários contemporâneos reclamam a diversidade e a singularidade ao invés da homogeneização e das normatizações abusivas e, por isso mesmo reclamam por diferentes pilares e princípios capazes de, gradativamente, substituir os esquemas fechados e excludentes, tão caros à razão instrumental. Por isso, podemos reafirmar a posição de Assmann (2000, p. 5) e dizer que nos encontramos diante de um diferente “desafio epistemológico,

ou seja, o processo do conhecimento se transforma intrinsecamente em uma versatilidade de iniciativas, escolhas, opções seletivas e constatações de caminhos equivocados ou propícios.” O momento e o contexto disponível – tecnologias digitais, bibliotecas virtuais, hipertextos... –, realimenta sucessivas complementariedades na dinâmica das aprendizagens, pela criação de facilidades para pesquisas criativas, pesquisas compartilhadas e construções coletivas de conhecimentos.

Somos interdependentes estamos em contextos nos quais a interdependência passa a ser reconhecida, tanto no âmbito da antroposfera, quanto no âmbito da biosfera e das tecnociências. Isso indica a fragilidade das lógicas fragmentárias, dos isolamentos, dos especialismos e do simplismo de realidades existindo objetivamente. Mas, reconheçamos que a noção de interdependência é ainda um fato restrito a pequenos grupos humanos, e, por isso, está pouco presente no cotidiano da maior parte das pessoas e, portanto, também em ambientes escolares. A interdependência como um fato, isto é, a inter-relação de todos os seres vivos ou não vivos na natureza, e das pessoas na sociedade, das pessoas com as tecnologias, não é um dado visível ao olho humano. Para se tornar uma realidade visível há que se valorizar uma diferente forma de educação-aprendizagem que viabilize a visão de sua existência. Esse é um dos acenos de Timo Järvillehto (1998 apud ASSMANN, 2007, p. 37) ao afirmar:

Segundo a teoria do sistema unificado organismo/entorno, o surgimento das formas do conhecimento não está baseado em nenhum processo de transferência do entorno para dentro do organismo, porque não existem dois sistemas entre os quais pudesse ocorrer essa transferência. O conhecimento é a forma de existência do sistema (melhor: é o conhecimento que o faz existir nessa forma) e o conhecimento novo é criado quando se estão verificando mudanças nas estruturas do sistema. O aumento do conhecimento representa uma ampliação do sistema e sua reorganização, o que torna possíveis novas formas de ação e novos resultados. Segue daí que o conhecimento como tal não está baseado em qualquer ação direta dos sentidos.

Se conhecer é uma ação criadora reorganizando o sistema organismo/entorno, então efetivamente “todo ato de conhecer produz um mundo” e também que “Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 68). Se o ato de conhecer produz mundos, se todos os fazeres implicam conhecer então, a efetividade da participação e do envolvimento abrangentes são o cerne do espaço tempo pedagógico. Também, que dinamizar diferentes formas de aprendizado, implica superar a lógica tradicional de transferência de informações prontas e concretas. Mais, que a educação envolve uma complexa dinâmica de trocas onde tanto o professor quanto o educando incorporam compreensões consensuais, sobre formas de conviver estendido não somente aos seres da antroposfera, mas à toda à biosfera e ao multiverso das tecnologias. Essa compreensão de aprendizagem/conhecer, como atividade eferente, significa outra afirmação de Maturana e Varela (1995, p. 71) “Conhecer é ação efetiva, ou seja, efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo.”

Capaz de fazer escolhas, porque decidido a construir-se em vida, e vida criativa, nem aluno e nem professor correm o risco de sujeições passivas aos fragmentos dispersos, típicos da estrutura curricular disciplinar e também ainda presentes no amplo universo entendido como rasos mecanismos informativos de tecnologias digitais. A dinamização desse construir mundos, dessa “efetividade operacional no domínio da existência” entende que “a construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, da qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais.” (ASSMANN, 2000, p. 11).

Sabemos que ainda nos encontramos reféns de epistemologias científicas ao estilo da arborescência e carregada de proposições culturais patriarcais e androcêntricas que dão pouca atenção à essa forma de conhecimento produtora de mundos e de reconhecimento da interdependência como um fato. A educação que predomina, em boa medida, carrega consigo uma visão fragmentária e mecanicista do mundo, da vida e do ser humano. A forma como se concebe a existência ou não de realidades, como sistemas organismo e entorno tem estreita relação com

a forma como vivemos construindo nossos mundos, ou sujeitos a mundos determinados a priori e existentes independentemente de nós.

Por isso, a relevância da aproximação dinâmica entre conhecer e viver, como defendido por Maturana e Varela “viver é aprender” (1995) e também da proposição de Popper (2001) que “vida é aprendizagem”. Disso se compreende que a forma como se aprende/conhece, dinamiza as formas de se viver. Não há como negar que, mesmo não reconhecida, a interdependência existe como um fato e experiência de vida que se manifesta fazendo acontecer nossas vidas individuais, por sermos parte de sistemas mais abrangentes. O reconhecimento da interdependência dinamiza um modo de pensar que não hierarquiza, mas indica horizontalidade, que não fragmenta, mas aceita articulações, interconexões e rizomas.

Assim, mais do que o direito de acesso escolar, e mais do que a lá permanência passiva, o ambiente escolar, na interação com as tecnologias digitais, demanda uma diferente visão de mundo, como mundos em construção, diferente visão de ser humano, um ser humano cujos níveis criativos emergem em maior abundância nos “entrelaçamentos fecundos entre as redes neuronais, a teia da vida em geral e as redes telemáticas.” (ASSMANN, 2000, p. 12). Juntamente com essa compreensão se entende que em todo ato educativo reside não somente a importância da autoformação mas também a necessidade do convívio social, que implica respeito às diversidades que se constroem nas individualidades, trazendo consigo a colaboração para uma vida solidária com todos os sistemas vivos. Para isso Maturana (2002 p. 35) diz que “devemos abandonar o discurso patriarcal da luta e da guerra, e nos entregarmos ao viver matrístico² do conhecimento da natureza, do respeito e da colaboração na criação de mundos que admitam os erros e possam corrigi-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as iniciativas e os esforços para que, também em ambientes escolares a colaboração seja estimulada e desenvolvida, mas está longe de ser a tônica geral das experiências formativas oportunizadas aos estudantes. Oscilamos, nesse momento histórico, entre persistir apostando e conservando a lógica da competição, ou entender profundamente o significado das tecnologias digitais com suas redes enredadas, envolvidas e envolventes.

A compreensão da interdependência e nela, de que integramos sistemas mais abrangentes é certamente, prejudicada pela educação fragmentária, mecanicista e disciplinar, ainda predominante. A visão ocidental mecânica e racionalista provocou uma radical disjunção entre o animal e o racional, entre o natural e o cultural e acentuou um dos aspectos da dinâmica vital humana: a tendência em lidar unicamente com as certezas na lógica dos dualismos e de seus antagonismos excludentes. Munido de certezas, o pensamento ocidental disjuntor acreditou ter condições de mudar a face do universo pelo viés da dominação e da subjugação. As certezas, geradas pela racionalidade, contribuem para a exacerbação da subjugação humana dos seres e das coisas, inclusive, gerando a subjugação de seres humanos por outros seres humanos, ou melhor, a escravização, fato inédito em termos de evolução. Uma subjugação presente nos ambientes escolares ao se substituir a dinâmica da formação pela lógica da instrução e da domesticação.

A partir disso pode-se inferir serem os grandes e graves problemas no modo de vida contemporâneo, resultados da diferença entre como as coisas e a natureza se organizam e o modo como a vemos, as percebemos e as sentimos. Se prisioneiros do entendimento de que realidades objetivas, com existência independente, nos definem,

² “O modo de vida matrístico de viver abre intrinsecamente um espaço de coexistência, com aceitação tanto da legitimidade de todas as formas de vida quanto a possibilidade de acordo e consenso na geração de um projeto comum de convivência. MATURANA (2004, p. 1-7-108).

fica impossível compreender que mudanças na maneira como vemos e interagimos com o meio, desencadeiem mudanças estruturais que resultam dessas interações com o meio, portanto experiências de vida e não imposições de fora para dentro. Estamos falando do “viver é aprender” da “vida é aprendizagem”.

Por fim, explicitamos a necessidade da prudência diante de otimismo exagerados e de apostas salvacionistas entregues às tecnologias. É salutar manter reservas junto aos tecnoentusiastas e suas propostas fechadas para práticas pedagógicas e formativas, como portadoras da proposição final nas apostas de aprendizagens.

Reforçamos que a parceria sistemas humanos e sistemas tecnodigitais podem potencializar aprendizagens complexas e colaborativas, mas não se trata de algo *sine qua non*, determinado a acontecer de forma linear. Portanto, fica em aberto a necessidade da continuidade do debate não mais na estreiteza da ordem técnico/operacional, mas sim aberta para o campo de ressignificação epistemológica do conhecer e porque não de implicações filosóficas e éticas de convivência organismos humanos e entorno ambiente.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ci, inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2003.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURG, Dominique. **O homem artificial: O sentido da técnica**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidade e universalismos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. MEC. **Apresentação do programa Proinfo**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?ltemid=462&id=244&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 mar. 2018

DI FELICE, Massimo; LEMOS, Ronaldo. **A vida em rede**. 1. ed. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2014.

DI FELICE, Massimo. Pensamento em rede – Net-ativismo e lógica conectiva nas configurações da pós-política. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, Porto Alegre: Editora Unisinos, a. XIV, n. 443, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. 1993. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2015/03/LEVY-Pierre-1998-Tecnologias-da-Intelig%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagens na Educação e na Política**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, H.; Varela, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógicas**. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Papyrus Educação).

POPPER, Karl. **A vida é aprendizagem**: epistemologia evolutiva e sociedade aberta. Portugal/Lisboa: Edições 70, 2001.

SLOTERDIJK, P. **El hombre operable**: Notas sobre el estado ético de la tecnología génica. 2006. Disponível em: <www.antroposmoderno.com/word/elhomope.doc>. Acesso em: 15 mar. 2018.

STRIEDER, Roque. **Plano de Ensino disciplina Epistemologia**. Unoesc, 2017. Disponível em: <<https://unoesc.mrooms.net/course/view.php?id=817>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

TEORIA CRÍTICA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Celoy Mascarello

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
celomascarello@unochapeco.edu.br

Eixo: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

Este texto tem como objetivo refletir, fundamentando-se principalmente no pensamento de Adorno, de Horkheimer e de Marcuse, alguns pressupostos da teoria crítica e as novas tecnologias no contexto educacional. A pesquisa bibliográfica foi o caminho metodológico percorrido pelo presente estudo, sendo viabilizado por uma revisão da literatura na área do conhecimento, seguindo as seguintes etapas: seleção preliminar do material, busca do material referenciado, realização de fichamento do matéria e análise final das informações selecionadas para a escrita do texto. Conclui-se que o entendimento sobre o que está acontecendo no contemporâneo polariza muitas discussões cotidianas. Sendo assim, a Teoria Crítica poderá favorecer e contribuir para a reflexão sobre a inserção das novas tecnologias nos processos pedagógicos.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação. Teoria Crítica. Educação.

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste texto é refletir, fundamentando-se principalmente no pensamento de Adorno, de Horkheimer e de Marcuse, alguns pressupostos da teoria crítica e as novas tecnologias no contexto educacional.

Sociedade da informação, do conhecimento, da aprendizagem são algumas das muitas e variadas rotulagens, constituídas pela sociedade moderna em um momento de revolução tecnológica nunca antes presenciada, ou no mínimo com aceleradas transformações, se deve em grande parte às novas tecnologias, capazes de transformar informações, em sinais digitais ou bits. Essas novas tecnologias são aptas a estabelecer comunicação e transferência de dados entre si devido à sua capacidade de convergência com uma ampla variedade de redes, principalmente a internet.

As NTIC's estão em ritmo de expansão, embrenhando-se no meio social e gerando impactos significativos. Surge assim, uma "nova questão social" (CASTEL, 1998, p. 495) que está diretamente relacionada com as novas formas de acumulação do Capital e de inserção das variantes tecnologias no ritmo social.

A educação, como uma prática social, inserida neste contexto, não poderia ficar imune a estas transformações, sendo preciso refletir sobre sua função, organização e finalidades no mundo contemporâneo permeado pelas novas tecnologias. De acordo com a percepção de Berticelli (2006, p. 152):

E evidente que conceitos como ensino, aprendizagem, didática, pedagogia similares necessitam de uma ampla resignificação, assim como o conceito de currículo, programas etc. Em tempo algum, educadores e educandos dispuseram de artefatos tão poderosos de abrangência tão ampla e útil para construir sua própria educação, independente de um lugar privilegiado, a tradicional escola. Com isto, a dinâmica da episteme do processo de educar (se adquire movimento, uma outra dinâmica, muito mais ligada a processos auto-organizacionais, muito mais ligada a processos complexos em que se configure como dinâmica inicial onde se desencadeiam dinâmicas construtivas/desconstrutivas..

Nessa dinâmica de educação a Teoria Crítica poderá favorecer e contribuir para a reflexão sobre a inserção das novas tecnologias nos processos pedagógicos.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ILUMINISMO, RAZÃO INSTRUMENTAL E A RAZÃO CRÍTICA

A noção de razão aqui tratada, leva em consideração a sua formulação pelos pensadores iluministas. Alguns elementos do Iluminismo foram o avanço científico, pensamento antropocêntrico, o pensamento filosófico mais voltado para o indivíduo, a questão da liberdade e principalmente a crença no avanço contínuo da ciência e do progresso.

O Iluminismo foi um movimento filosófico, literário, artístico e político característico do século XVIII que defendia a garantia das liberdades individuais e os direitos do cidadão contra o poder abusivo. Os filósofos iluministas afirmavam que os indivíduos são iguais por natureza e que a desigualdade existente entre eles era resultado do tipo de sociedade na qual viviam. A justiça prevalecerá somente quando existir a igualdade entre as pessoas e a liberdade de expressão (JAPIASSU; MARCONDES, 2008).

Em linhas gerais os iluministas acreditavam que os avanços com relação ao método científico e o pensamento filosófico poderiam levar a humanidade ao conhecimento da natureza e do próprio homem. Esse conhecimento levaria a construção de um bem estar e de uma felicidade uma vez que seria conhecida as leis que regem o comportamento da natureza, do homem dos fenômenos naturais em geral.

De acordo com Pucci (1994) o início do século XX demonstrou que o raciocínio iluminista apresentava problemas, as duas guerras mundiais evidenciaram que o modo como o homem faz a ciência e o conhecimento também é influenciado por outros fatores que os iluministas não levaram em conta. No contexto das guerras mundiais a ciência foi usada entre outros, para fazer bomba atômica, aviões bombardeiros, armas de destruição em massa, ou seja, o conhecimento não levou o homem a felicidade e ao progresso.

Nesse contexto em 1925, surgiu a escola de Frankfurt na Alemanha, seus principais pensadores foram Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, entre outros. Para esses pensadores a razão iluminista aqui descrita em linhas muito sucintas é instrumental, pois não proporcionou naquele contexto uma reflexão objetiva sobre os fins e finalidades do conhecimento. Aquela razão acabou por ser usada como instrumento de dominação. A ciência foi feita com propósitos e nos exemplos das guerras mundiais, um dos propósitos foi a aniquilação de povos.

A Ciência, portanto, instrumental, vai ser um instrumento de dominação ideológica, científica e também política. É o conhecimento sendo usado para valorização de algo que está fora do humano, algo que está nas grandes decisões políticas de grupos e classes sociais de poder e também de instituições econômicas muito fortes.

Segundo a escola de Frankfurt essa é a razão instrumental, esse tipo de conhecimento contribui para reforçar relações de poder. A Proposta da escola de Frankfurt é a construção de uma teoria crítica que rompesse e superasse os limites dessa razão instrumental, revelando as relações de poder que são construídas com o próprio saber, com a própria ciência e conhecimento. A razão crítica, portanto construiria uma reflexão sobre os meios e as finalidades do conhecimento. Através da Dialética do Conhecimento, os filósofos da escola de Frankfurt procuraram desenvolver um raciocínio no qual a ciência e a vida concreta dos seres humanos são pensados num movimento contraditório do real, revelando o lado obscuro que ciência instrumental acobertou (NOBRE, 2004; PUCCI, 1994).

OS AVANÇOS DAS TECNOLOGIAS SOB O PRISMA DA TEORIA CRÍTICA

A Teoria Crítica teve seu início associada à tradição Iluminista, no entanto Adorno e Horkheimer escreveram em 1947 a Dialética do Conhecimento, em que fazem severas críticas ao iluminismo e propõem uma reformulação da razão iluminista. Através da Dialética do Conhecimento, propunham uma racionalidade que reconhecesse os próprios limites, que questionasse constantemente o sujeito e respeitasse o objeto de estudo, uma racionalidade crítica.

A partir desse panorama, Nobre (2004) e Pucci (1994) destacam que a Teoria Crítica refere-se ao conjunto sistemático de posições teórico-científicas, produzidas pelos idealizadores da escola de Frankfurt, especialmente, por Adorno e Horkheimer: a fundamentação dialética da problemática teoria e prática para investigar e analisar os processos econômicos e sociais de consolidação do capitalismo e da burguesia, da industrialização acelerada, das mudanças radicais nos costumes e nas condições de vida, da exploração do homem pelo homem.

De acordo com Horkheimer (1983, p. 156) “[...] a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora.” Em resumo, a teoria crítica busca demonstrar que é possível o rompimento de predisposições de aceite e conformismo com os preceitos do poder dominante.

A teoria crítica e sua correlação com o projeto emancipatório é de suma importância para um olhar crítico sobre a sociedade atual. Entender o que está acontecendo no contemporâneo polariza muitas discussões cotidianas. A esperança positivista de redenção da humanidade na esteira da revolução tecnológica está seriamente avariada neste conturbado início do século XXI. A previsão de uma era de bem-estar, riqueza, entendimento, realizações e comunhão materializou-se grande parte em sofrimento, dúvida, angústia, incerteza, desilusão, irracionalidade e barbárie.

Sobre a revolução tecnológica a

Os filósofos da Escola de Frankfurt preocupam-se com a forma pela qual a tecnologia estaria moldando e estruturando as ideias e o pensamento do homem. Segundo eles, a suposta liberdade apregoada pelo sistema capitalista de livre mercado seria uma ilusão, pois a maneira de pensar estaria cada vez mais condicionada pelas mensagens impostas pelos meios tecnológicos de comunicação. (RODRIGUES, 2001, p. 107).

A atual revolução tecnológica perpassa pela informática, pelas telecomunicações, pela robótica e pela inteligência artificial. Os grandes avanços tecnológicos giram em torno da eletricidade e da eletrônica, sendo impossível negar que serão esses conhecimentos científicos que contribuirão para agravar vários problemas sociais, entre eles a exclusão e o preconceito.

A domesticação na sociedade tecnológica ocorre por meio de promessa que jamais se realizará: a de que todos terão acesso aos avanços da tecnologia. Exemplo disso é o fato de estar nas mãos de uma minoria o acesso aos procedimentos médios mais avançados, cujos indivíduos desfrutam dos melhores medicamentos, por simplesmente poderem pagar por esses serviços. É o caso dos sujeitos que se tornam “mais sujeitos”, portanto, menos sujeitados, por disporem dos equipamentos ou procedimentos tecnológicos de ponta. Tudo isso sem falar dos exemplos mais simples e mais sutis. O consumo da tecnologia, na atualidade, é um dos fatores de diferenciação de classes, uma forma “rebuscada” de exclusão e preconceito. Quem não está em sintonia com o seu tempo tecnológico não pertence às minorias. (BAIBICH-FARIA; MENEGHETTI, 2008, p. 79).

É fato que hoje as tecnologias se desenvolvem e se tornam obsoletas em curto espaço de tempo. As pessoas se veem perdidas em meio a tanta informação, ciência e técnica. Existe uma corrida sem precedentes para alcançar e conseguir tais inventos, para entendê-los, possuí-los e dominá-los, mas tal apreensão torna-se impossível, pois toda a hora surgem novidades num ritmo alucinante.

Através de uma rápida análise contextual, percebe-se um tempo marcado por profundas contradições, pois paralelo ao grande avanço científico e tecnológico, visualiza-se o aumento do número de desempregados, a miséria, o individualismo e o consumismo. Paralelo ao avanço da medicina, existe a desvalorização da vida, o aumento da violência, a falta de valores. Juntamente com a alta tecnologia da comunicação nos configura-se a solidão, o medo, a depressão e a dificuldade das pessoas aproximarem-se.

Tais situações, por certo, reforçam a opinião de Mészáros (2002) de que a tecnologia não é neutra.

Este postulado da neutralidade material/instrumental é tão sensato quanto a ideia de que o hardware de um computador pode funcionar sem o software. E até mesmo quando se chega a ter a ilusão de que isto poderia ser feito, já que o ‘sistema operacional’ etc não precisa ser carregado separadamente de um disquete ou disco rígido, o software relevante já estava gravado no hardware. Por isso, nenhum software pode ser considerado ‘neutro’ (ou indiferente) aos propósitos para os quais foi inventado. (MÉSZÁROS, 2007, p. 575).

Adorno (2000) contribui, afirmando que a essencialidade humana não é algo que está dado e que não muda mais. Ela é justamente a interrelação de pessoas e processos, que apesar de serem determinados pela sociedade enquanto seres sociais e pela história enquanto seres históricos, cada um também determina a sua sociedade e conseqüentemente toda a história.

Adorno (2003) questionou se de fato o homem contemporâneo conquistou sua autonomia ou apenas criou formas mais sofisticadas de dominação.

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes conseqüências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. Afirmações gerais como estas são até convincentes. Porém uma tal hipótese ainda é excessivamente abstrata. Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com essas vítimas em Auschwitz. (ADORNO, 2003, p. 132-133).

Não é necessário muito esforço para o reconhecimento de que as tecnologias, para além de uma imagem idílica, encobrem um poder que determina a vida humana. De acordo com Grinspun (2001) a educação faz parte desse contexto social e sua participação na sociedade é de grande importância, não somente pela formação dos indivíduos atuantes nesta sociedade, mas, sobretudo, pela habilidade de criação que ao homem está destinado no seu próprio processo de desenvolvimento, para que ele seja capaz de criar, usufruir e refletir sobre as tecnologias.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA

Educação é um conceito complexo. Diz respeito ao desenvolvimento humano, em suas trajetórias de vida, desde o momento de seu nascimento até sua morte. Refere-se às múltiplas formas de organização social que possibilitam as transformações da pessoa a fim de que ela possa atingir graus mais elevados de realização pessoal e bem-estar social.

A educação é o processo pelo qual o homem/a mulher se torna sempre mais capaz de se ligar ao mundo, na medida em que se torna capaz de compreender o mundo (saber o mundo - *λογια; νοος* – faculdade de pensar. A ponte entre o mundo e o homem é o saber, o conhecimento. (BERTICELLI, 2006, p. 138).

A educação de uma sociedade tem identidade própria. Todas as mudanças que passa a sociedade, exige por sua vez um sistema educacional renovado; o mercado de trabalho precisará de pessoas mais qualificadas, com mais instrução, criativas, que pensem, que tenham domínio das novas tecnologias, que sejam politécnicas, com conhecimento de cultura geral e com ampla visão da realidade e principalmente que sejam capazes de antever situações.

Sobre a necessidade de um espaço educacional renovado, Berticelli (2006, p. 15) destaca:

O tempo e o espaço, agora relativos, configuram um novo de ver. “A partir da emergência dos grandes meios de comunicação, assim como o tempo, o lugar (*τόπος*) adquiriu sentidos inteiramente novos. O virtual diz respeito tanto ao tempo quanto ao espaço. [...] Uma nova escola se configurou: a escola heterotópica, independente de tempo para percorrer o espaço portanto, a educação também se tornou heterotópica. Pode estar em todos os lugares ao mesmo tempo e em tempo real. Com isto, a demanda de nossa competência auto-organizacional cresceu vertiginosamente e, para tanto, dispomos de novos e poderosos dispositivos tecnológicos, que contribuem no traçado de um novo desenho epistêmico do processo de educar, assim como determinou um novo educando que já não é mais, definitivamente, o mesmo de algumas décadas atrás.

Nesse contexto educacional não haverá lugar para horizontes fechados onde só seja aceita a certeza científica. “A educação para a vida na sociedade tecnológica deve incluir, sem dúvida, o aprendizado dos princípios que regem o funcionamento das técnicas e o das máquinas, com as quais todos haverão de lidar.” (RODRIGUES, 2001, p. 121).

Durante muito tempo a educação privilegiou a razão, segmentou o conhecimento. Hoje sabe-se que é importante proporcionar situações em que os alunos participem ativamente do seu processo de construção do conhecimento. Os conteúdos devem ser “integrados entre si não mais como um quebra-cabeça de peças perdidas, mas numa teia de fios inter-relacionados e leves, tecidos por mentes unificadas e mãos afetivas.” (CELANO, 1991, p. 34), ou seja, a passividade do aluno no processo educacional deve ser revertida. Segundo Piaget (1970):

O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram; homens que sejam criativos, inventores e

descobridores; o segundo objetivo é formar mentes que possam ser críticas, que possam analisar e não aceitar tudo que lhes é oferecido.

A formação de mentes críticas, destacadas por Piaget, encontra sentido em atividades que permitam o aprender participando, adotando atitudes diante das situações, examinando, estabelecendo novas relações entre informações, e escolhendo recursos adequados para a resolução dos problemas. “A formação para a criticidade é a formação para a liberdade. A liberdade começa no pensamento, no intelecto, para se manifestar no agir, na ação.” (BERTICELLI, 2006, p. 132).

A discussão sobre formação crítica é um processo bastante complexo, pois tem que ser entendido como entrelaçamento com a educação. “Formação crítica é formação para a liberdade intelectual, na busca da liberdade real num contexto educacional que subentende a educação como processo complexo e auto-organizativo.” (BERTICELLI, 2006, p. 132).

A discussão sobre a formação crítica demanda atenção sobre os objetivos da educação, Adorno (2000) traz uma contribuição importante para a compreensão do seu papel na formação do ser humano em sua totalidade, um ser capaz de questionar, pensar, produzir conhecimento.

Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico-formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 2000, p. 151).

Dessa forma, trata-se de perceber as instituições educacionais como instâncias de possibilidades, de emancipação e de luta para transformação social. Para Saviani (2001, p. 31):

Uma teoria do tipo acima enunciado impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Isto posto, importa considerar a teoria educacional como uma forma de teoria social, contextualizando as funções sociais concretas que a escola exerce em termos políticos, neste caso, é expressão de uma teoria sobre a sociedade, homem e cultura. As instituições de ensino devem ser tomadas como espaço de preparação de sujeitos para a emancipação.

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia [de H. Becker – NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2003, p. 141-142).

Nessa acepção, uma educação tecnológica articulada entre o conhecimento e as relações sociais e políticas mais amplas torna-se um requisito indispensável para que o processo de ensino e aprendizagem resulte em efeitos

formativos, pois a função educativa, neste caso, não se restringe ao que ocorre no interior das instituições de ensino. Antes, configura-se como mediação com a sociedade.

[...] para que serve, então, uma educação tecnológica? Arrisco uma resposta: para formar um indivíduo, na sua qualidade de pessoa humana, mais crítico e consciente para fazer a história do seu tempo com possibilidade de construir novas tecnologias, fazer uso da crítica e da reflexão sobre a sua utilização de forma mais precisa e humana, e ter as condições de, convivendo com o outro participando da sociedade em que vive, transformar essa sociedade em termos mais justos e humanos. Há momentos de conhecimento da tecnologia, de sua relação com a ciência, da compreensão do binômio tecnologia e progresso e suas repercussões nas relações sociais. (GRINSPUN, 2001, p. 29).

Essa perspectiva ratifica o pensamento de que o desenvolvimento crítico e autônomo possibilitado pela educação possui a tarefa de romper com a consciência coisificada, que se origina nas relações unilaterais entre tecnologia/usuário. Segundo Adorno (1996, p. 396), “a consciência coisificada altera a própria via da experiência que é substituída por um estado de indiferença, marasmo e alienação.”

A problematização sobre a inserção das novas tecnologias na educação, de forma crítica e reflexiva deve encaminhar no cotidiano escolar a revisão e desnaturalização da reprodução de receitas prontas.

Segundo Demo (2011, p. 9), “Embora não se possa negar o potencial humanizador da educação, no capitalismo comparece sempre como serviçal da lógica abstrata da mercadoria.” No entanto, para o autor, nesse espaço o aluno deveria ser estimulado a pensar, a questionar a realidade, não se satisfazer com as aparências: “Ler a realidade para Paulo Freire era precisamente questioná-la, confrontar-se com ela, para poder mudar, intervir.” (DEMO, 2011, p. 9).

O modo como o indivíduo se insere e intervém na sociedade revela a sua consciência crítica. Manifestando-se sobre o tema, o educador Paulo Freire (1980, p. 16) afirma:

A conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação.

Eis que superar o instrucionismo imposto historicamente na educação é uma tarefa que engloba inúmeros impasses, mas que é necessária quando se vislumbra o rompimento daquilo que Adorno denominou de consciência coisificada.

Portanto, não basta apenas munir as escolas com as novas tecnologias, é imprescindível mudar sua estrutura organizacional e o papel dos educadores precisa ser revisto. Sendo assim, a organização de tal processo carece de um pensamento reflexivo, de atitudes colaborativas e de protagonismo de todos os envolvidos no contexto. A utilização dos recursos tecnológicos sem um direcionamento discursivo e reflexivo incorre no favorecimento do controle e dominação.

A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamentos dominantes, um instrumento de controle e dominação. (MARCUSE, 1999, p. 73).

Sendo assim, aderir à formação dos alunos por meio das TDIC, sem a necessária crítica, é, no mínimo, preocupante, tornando-se necessária a problematização das contradições presentes na formação pela educação sob o amparo da técnica, uma vez que:

Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. [...] Por outro lado, a atual atitude para com a tecnologia contém algo de irracional, patológico, exagerado. [...] As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios – e a tecnologia é a essência dos meios para a auto-preservação da espécie humana – são fetichizados, porque as finalidades – uma existência digna do ser humano – são encobertas e arrancadas do consciente humano. (ADORNO, 2010, p. 132).

Também para Lévy (1999), as discussões acerca de processos de formação mediados pelas NTIC's exigem novas reflexões sobre as relações com o saber. As NTIC's têm promovido uma maior velocidade no surgimento e na renovação dos conhecimentos, pois "Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira." (LÉVY, 1999, p. 157).

Outro fator relacionado ao surgimento de novas relações com o saber refere-se ao fato de que as TDIC apresentam características que possibilitam amplificar, exteriorizar e modificar numerosas funções cognitivas humanas. Nessa perspectiva, entende-se que as NTIC's potencializam a disseminação dos conhecimentos. Lévy (2010, p. 159-160) ressalta que:

[...] como essas tecnologias intelectuais, sobretudo as memórias dinâmicas, são objetivadas em documentos digitais ou programas disponíveis na rede (ou facilmente reproduzíveis e transferíveis), podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos.

Considerando a inteligência coletiva, há que se refletir sobre a cultura digital, ou seja sobre o conjunto de práticas, crenças e atitudes que são desenvolvidas utilizando os recursos digitais. A cultura digital altera as possibilidades de produção de novas relações com o saber. Sobre essa mudança, Lévy (1999, p. 157) afirma que:

A primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não pára de crescer. Trabalhar, quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais) tele presença, realidades virtuais, raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

A inclusão das novas tecnologias no campo educacional pode representar um avanço significativo na organização escolar e curricular, alterando as formas de ensinar e aprender, criando uma nova cultura pedagógica que implica rever a organização do tempo, do espaço, do papel do professor e aluno e, especialmente a questão metodológica.

Dessa forma, compete as instituições de educação que optarem por incorporar as NTICs em suas práticas o envolvimento com estudos e pesquisas que reflitam sobre relações sociais, cultura popular, hegemonia capitalista,

ética, entre outras questões que são fundamentais, provocativas e moralmente pertinentes e que na maioria das vezes, mesmo que inconscientemente são ignoradas. As questões incluem aspectos da filosofia e a epistemologia do design instrucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia da tecnologia já percorreu um longo caminho desde a escola de Frankfurt. Adorno, Heidegger e Marcuse são pensadores, que através da Teoria Crítica, inspiram a reflexão sobre o contexto atual à luz de seus condicionamentos e fundamentos, sobressaindo a dimensão ética de um mundo imerso em tecnologias em todos os setores sociais.

A ciência e a tecnologia modificam cada vez mais o cenário cotidiano. “a modernidade traz um saber funcional às vezes distante de um saber pessoal. As forças produtivas esquecem este tipo de saber e a “máquina” dinamiza, movimenta e substitui o homem”. (GRINSPUN, 1999, p.62).

Neste sentido, a Teoria Crítica favorece a discussão sobre os pontos principais entre a educação e a técnica em suas diversas formas. Em um mundo em que a microeletrônica, a biotecnologia, a nanotecnologia se fazem presentes e importantes no desenvolvimento da humanidade, com todos os seus progressos e perigos, há que se refletir sobre seus processos e seus possíveis impactos ao bem comum.

Sendo assim, a inserção das NTICs nas instituições de ensino não deve acontecer meramente pelo tecnicismo, determinismo ou conformismo a uma realidade, e sim necessita um posicionamento, conhecimento e envolvimento de todos. A utilização das NTICs no contexto educacional rompe relações pedagógicas habituais, descentraliza fontes de atenção, de modo que professores e alunos se tornam aprendizes. A função do professor é modificada. Ele deixa de ser um mero informante e passa a interagir com o aluno, construindo junto o conhecimento e o saber necessário para a sua formação e para uma educação libertadora.

Em resumo, a Teoria Crítica oferece uma plataforma para conciliar muitos pontos conflitantes de reflexão sobre a tecnologia. Se alunos e professores não se questionarem criticamente a respeito do seu modo de agir frente as inovações tecnológicas, isto é, sobre os valores e representações que dão sentido ao seu modo de ser e de viver diante dos aparatos digitais, correm o risco de perderem a consciência de si mesmos e do sentido do seu ser na sociedade.

Só através de uma abordagem que é ao mesmo tempo crítica e empiricamente orientada é possível entender o mundo na luz de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

BAIBICH-FARIA, Tânia Maria; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Ética, educação e formação na sociedade tecnológica: contribuições de Adorno, Horkheimer e Marcuse para a pedagogia do antipreconceito. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino (Org.). **Diálogos e Perspectivas de Investigações**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Epistemologia e educação – da complexidade, auto-organização e caos**. Chape-có: Argos, 2006.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social uma crônica do salário**. Tradução D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter et al. **Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 117-154 (Os Pensadores).

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. Tradução Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: EdUNESP, 1999.

MÉSZAROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. São Paulo: Jorge Zahar. 2004. (Coleção Filosofia passo-a-passo).

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994. (Ciências Sociais da Educação).

RODRIGUES, Anna Maria Moog. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 75-129.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Vital Ataíde da. Adorno e Horkheimer: a Teoria Crítica como objeto de emancipação. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia)–Programa de Pós-Graduação do Departamento de Filosofia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

TARAPANOFF, Kira. Informação, conhecimento e inteligência em corporações: relações e complementaridade. In: TARAPANOFF, Kira (Org.). **Inteligência, informação e conhecimento**. Brasília: Ibict/Unesco, 2006. p. 19-36.

SUCESSO E INSUCESSO DE ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ivanete Maria Weber

Universidade Comunitária do Oeste de Chapecó
ivanete.weber@unochapeco.edu.br

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Universidade Comunitária do Oeste de Chapecó
taniazp@unochapeco.edu.br

Eixo Temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Pôster

Resumo

Investigar a educação escolar de crianças de anos iniciais, é refletir as formas de ensinar e aprender em uma sociedade desigual. Compreender esses fatores na perspectiva docente mobiliza essa investigação. O problema de pesquisa é: Como os professores de anos iniciais do ensino fundamental atuantes em escolas públicas concebem e narram os estudantes considerados exemplos de sucesso ou de insucesso na escola? A aproximação com professores, acontecerá por meio de entrevistas narrativas, que serão examinadas com base na Análise do Discurso, com referenciais foucaultinos. Também acontecerão observações *in loco*, durante Conselhos de Classe. O projeto está em fase de definição, dessa forma, ainda não existem resultados a serem apresentados.

Palavras-chave: Sucesso escolar. Insucesso escolar. Perspectiva docente.

INTRODUÇÃO

Investigar a educação escolar de crianças de anos iniciais, de escolas públicas, em tempos em que vislumbramos defesas, ou críticas às instituições educacionais contemporâneas é refletir sobre as novas formas de ensinar e aprender em uma sociedade desigual. Reduccionismos teóricos e pedagógicos presentes na escola, especialmente nas práticas de avaliação da aprendizagem, difundem discursos sobre os fatores que explicam situações de insucesso e de sucesso dos estudantes, elementos ainda concebidos de forma dualista. Contudo, defendemos que entre o que a escola considera sucesso e insucesso existem muitas nuances. Compreender tais fatores, nos mobilizam para essa investigação.

PROBLEMA/QUESTÕES DE PESQUISA

Do problema de pesquisa derivaram as seguintes questões: Como são narrados os estudantes em situação de insucesso/sucesso a partir da perspectiva docente? Como e quais fatores externos à escola contribuem para o sucesso ou insucesso dos estudantes dos anos iniciais, na perspectiva docente? Como e quais fatores internos à escola contribuem para o sucesso ou insucesso dos estudantes dos anos iniciais, na perspectiva docente?

OBJETIVO

Compreender como os professores de anos iniciais do ensino fundamental atuantes em escolas públicas concebem e narram os estudantes considerados exemplos de sucesso ou de insucesso na escola.

METODOLOGIA

A pesquisa, amparada na perspectiva pós-estruturalista, adotará entrevistas narrativas, com docentes de anos iniciais de uma escola estadual do município de Chapecó. Por tratar com narrativas, exige a consciência dos limites de conhecer o outro, pois a interpretação é sempre parcial. As entrevistas serão gravadas, transcritas e examinadas a partir da análise do discurso com referenciais foucaultianos. Contará com autorização da GERED e a aprovação do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos.

REFERENCIAL TEÓRICO

As teorizações a partir de Foucault e seguidores são a fundamentação teórica, evidenciando noções de discurso, instrumentos e efeitos de poder e verdade. Fischer (2001, p. 198) salienta que para analisar discursos na perspectiva de Foucault, “[...] precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso.” Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem “[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005, p. 96). Thoma (2006, p. 15) salienta que a modernidade dividiu e fragmentou o mundo, estabeleceu binarismos, “como normal versus anormal, bom versus ruim, belo versus feio, etc., localizando de um lado os ‘melhores’ e de outro os ‘piores’. Nessa lógica binária identidades sociais têm sido posicionadas em lugares de exclusão [...]”

CONSIDERAÇÕES

O projeto de pesquisa está em fase de definição. Ainda não existem resultados a serem apresentados, mas o empenho na construção de subsídios teóricos para dar sustentação ao estudo.

REFERÊNCIAS

FISCHER, Roa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 9- 25.



EIXO 4: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

A INDISCIPLINA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Monica Liliane Martini

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
monicalilianemartini@gmail.com

Danislei Bertoni

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
danislei.profbio@gmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

A indisciplina é um comportamento que além de atrapalhar a aprendizagem também pode anteceder a violência. Com isso, torna-se imprescindível na formação docente conhecer os motivos pelos quais os estudantes agem com indisciplina, assim como a atitude dos professores. Para atingir este objetivo, foi preciso vivenciar o contexto da sala de aula e observar a relação professor-aluno e aluno-aluno, em uma sequência de aulas de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Com isso, foi identificado os principais motivos que geram atos de indisciplina e descrito os momentos da aula e as reações do professor nos momentos e após esses atos. Ao final das observações, foi possível conhecer melhor os motivos que levaram os alunos a agir com indisciplina assim como saber quais atitudes do professor foram mais eficazes.

Palavras-chave: (In) Disciplina, Incidentes Críticos, Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

Um dos assuntos mais frequentemente apresentados nos programas jornalísticos traz a temática da violência em seus mais diversos contextos. Dentre estes, um que tem se evidenciado é a violência no ambiente escolar.

O Brasil vem se destacando cotidianamente na contra mão da educação. Em 2014, num ranking de 34 países, é o primeiro colocado em violência contra os professores, com 12,5% de ocorrência (FERNANDES, 2014). E este ranking não está sozinho, vem acompanhado do primeiro lugar em desperdício de tempo dos docentes na tentativa de controlar a bagunça na sala de aula (VIEIRA, 2014).

A violência escolar envolve outras situações de agressões, ameaças e abusos, como de bullying, desrespeito as diferenças e intolerância, uso de armas, agressões entre alunos e entre esses e os professores, enfim, situações em que se expressam força e poder sobre o outro. No contexto da sala de aula, a indisciplina muitas das vezes está vinculada à autoridade do professor.

É certo que a violência escolar não é um fenômeno intramuros, pois a tendência é que os alunos reproduzam nas escolas a violência da sociedade. A escola precisa refletir uma cultura de respeito. Na escola, professores e alunos precisam ultrapassar a relação tradicional entre quem ensina e quem aprende e considerarem a escola como espaço de convivência, aprender não somente conhecimentos, mas aprender a ser, a viver juntos e a conhecer e reconhecer as diferenças, a fim de desenvolver solidariedade e tolerância.

O modelo de escola que se tem como referência é aquela onde o professor é superior ao aluno, daquela em que exerce autoridade e poder sobre o aluno. No contexto atual, episódios de indisciplina envolvendo a agitação e a gritaria em sala de aula, a falta de respeito com colegas e professores, a falta de concentração no conteúdo das aulas, os burburinhos, as mentiras, as manipulações e os conflitos diários. Essas ações, entre outras, têm como parâmetro as regras escolares, que delimitam o modo de agir e alteram as expectativas que temos do que seja uma escola e de como devem ser realizadas as aulas.

O aluno que age de maneira indisciplinada está propenso a também agir com violência e, desta forma, a indisciplina seria um primeiro passo para que isto ocorra. Mas, então, como classificar os atos praticados pelos alunos que alteram as rotinas da sala de aula? Como saber se determinada ação trata-se de um ato de indisciplina, desordem ou violência?

Ao analisar o fenômeno da violência escolar, percebe-se que muitas vezes está atrelado a ocorrência de atos de indisciplina, mas nem sempre. Quando o ato de indisciplina não é repreendido, o aluno distancia-se cada vez mais dos limites importantes ao bom relacionamento de ensino-aprendizagem e, com isso, pode manifestar comportamentos sucessivos à indisciplina, transgredindo o regimento escolar e suas regras chegando a praticar atos de violência, seja ela verbal ou física.

A disciplina é uma forma de organização, onde são definidas condutas adequadas ao bom andamento das atividades, quando ocorre essa desorganização, o objetivo principal deixa de ser atingido. A indisciplina, por sua vez, seria negação a disciplina, ou seja, não seguindo essa organização, o aluno terá dificuldades para interagir e aprender.

Mediante tais fatos, ressalta-se a importância de investigar os motivos da ocorrência de atos de indisciplina no contexto da sala de aula, a fim de buscar alternativas para diminuir a ocorrência destes comportamentos, visto que os impactos são sentidos diretamente pela sociedade, que se põe a perguntar muitas vezes sobre a função social da escola, o papel do professor e da família no processo de formação desses sujeitos.

Para a realização desta pesquisa, foi vivenciado o cotidiano de três salas de aula em uma escola da rede estadual de Ponta Grossa/PR, a fim de perceber em que momentos da aula e quais as reações do professor no momento dos atos de indisciplina.

A (IN)DISCIPLINA

Na perspectiva de Antunes (2013), a disciplina, em seu sentido etimológico, é um comportamento regido por normas, associando-se a ideia de educar, aplicando e fundamentando princípios morais, e neste contexto, a indisciplina seria sua negação, podendo ser traduzida, no entendimento de Taille (1996), como a revolta contra as normas ou desconhecimento delas, ou ainda, na visão de Antunes(2013) como desobediência, rebeldia e insubordinação.

A disciplina se faz necessária em nosso cotidiano, porém, é necessário o entendimento da disciplina que se espera dentro de uma sala de aula. O principal objetivo na relação professor-aluno sem dúvida é o processo de ensino-aprendizagem, que acaba sendo o maior prejudicado frente a inexistência de um comportamento normativo. Nesse contexto, a disciplina que se necessita é aquela que favorece o funcionamento da organização escolar, onde as relações de subordinação se caracterizam pelo equilíbrio das ações (CARVALHO; RIBAS; SCHIMIDT, 1989).

Para crianças e adolescentes, disciplina é uma necessidade abstrata. Como explica Freire (1989), a criança sente necessidade do pão porque tem fome, mas não sente necessidade da disciplina, mesmo com as consequências no aprendizado, mas que para ela não são percebidas como falta de disciplina. Não se trata de uma questão individual, visto que ela atende a uma necessidade social. Freire (1989) ainda destaca que essa necessidade deve estar clara não apenas aos pais, mas para toda a equipe pedagógica, de modo que a criança assuma essa disciplina.

FATORES PSICOSSOCIAIS QUE CONTRIBUEM PARA A INDISCIPLINA

O ambiente familiar, seja ele formado pelos pais ou por responsáveis, é um fator determinante para a indisciplina, visto que esse convívio pode ser refletido ou ser o agente responsável para tal comportamento.

Atualmente, é comum que os pais ou responsáveis fiquem fora de casa o dia todo por conta de sustentar a família, e com isso, não sobra muito tempo para se dedicar aos filhos, fazendo com que a criança fique sob o cuidado de terceiros ou sozinha em casa, delegando desta forma à escola o dever de educar, estabelecendo limites e desenvolvendo hábitos que deveriam ser adquiridos em família.

A violência doméstica é outro fator que contribui para a indisciplina, seja ela vivida ou presenciada pela criança.

Contraopondo essas situações, no entendimento de Oliveira (2009), o excesso de mimos e superproteção também pode desencadear comportamentos prejudiciais ao convívio escolar, prejudicando o processo de ensino aprendizagem, visto que em ambos os casos, os pais ou responsáveis não souberam impor limites e esclarecer a criança que ela tem direitos mas também tem deveres a cumprir.

Neste contexto, interessa ressaltar que a “educação oferecida pelos responsáveis reflete na relação da criança com os colegas e com os professores, podendo gerar atitudes indesejáveis na escola que culminam em desobediência, agressividade, falta de respeito perante os colegas, os educadores e funcionários da escola.” (OLIVEIRA, 2009).

Embora em muitos casos os alunos sejam de uma mesma comunidade, possuem diferenças e crenças individuais que devem ser respeitadas. Como afirma Freire (1996, p. 46), o professor que não aceita a leitura de mundo que o aluno traz consigo cria um obstáculo à experiência do conhecimento e perde o ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade humana como impulso fundante da produção do conhecimento.

A carência afetiva também detém papel significativo no ato de indisciplina. Visto que o aluno tenta conseguir na escola o que não possui em casa, atenção.

Para Freire (1996, p. 52), o professor severo não é melhor que o que leciona com afetividade, nem tampouco a afetividade se exclui da cognoscibilidade, apenas ela não deve interferir no cumprimento ético do dever do professor. Com isso, entende-se que o professor não tem como assumir essa falta vinda de casa, mas pode adotar uma conduta para amenizá-la, sabendo ouvir e demonstrando interesse por seus alunos.

INCIDENTES CRÍTICOS

Para Moreira e Carvalho (2002), incidente crítico é um termo que se refere ao momento da aula em que a indisciplina acontece e que está atrelado à atitude do professor frente a tal fato ocorrido.

A indisciplina na sala de aula pode ocorrer por fatores intrínsecos ou extrínsecos e isso pode ser qualificado verificando em que momento da aula os atos de indisciplina costumam ocorrer. Em casos mais graves, ocorre durante a explicação do professor ou durante avaliações, e mais comumente na estratégia de trabalhos em grupos realizados em aula.

Essas situações não podem ser previstas e exigem uma resposta imediata do professor e, por este motivo, é necessário que o docente esteja preparado para mediar a construção do conhecimento, não apenas aplicar técnicas ou conhecimentos específicos, para que se tome a decisão correta (MOREIRA; CARVALHO, 2002).

Na visão de Rosa e Veit (2011), o professor não deve apenas reagir no momento em que a indisciplina acontece, ele deve antecipar-se a essa necessidade planejando discursos e ações para situações de conflito que costumam se repetir em determinadas turmas.

Neste contexto, mais uma vez evidencia-se a necessidade de conhecer a realidade do aluno para que se adotem medidas eficazes para a solução do problema, pois, por exemplo, um aluno destinado a chamar atenção, consciente ou não que está agindo de forma errada, não mudará seu comportamento até que o professor também mude de estratégia.

Os incidentes críticos que acontecem no decorrer das aulas podem ser organizados de duas maneiras, a saber: momento da aula em que esses incidentes acontecem; reação do professor em meio a esses incidentes.

Conforme estudado por Moreira e Carvalho (2002), e retomado em outro tempo histórico por Rosa e Veit (2011), quanto ao momento em que esses incidentes críticos acontecem, esses podem ser observados quando não existe interação professor-aluno, isto é, quando o professor está expondo o conteúdo, explicando atividades ou ainda corrigindo tais atividades. Em outro momento, quando existe interação professor-aluno, como quando o professor esclarece dúvidas ou quando os alunos trabalham em grupo. Ainda, os incidentes podem ocorrer em situações não relacionadas diretamente com a aula, ou seja, são fatores de ordem externa à aula. Uma situação em que se apresenta comum a ocorrência de incidentes críticos é o das avaliações, principalmente quando o instrumento são as provas, pois estão incluídos nesses momentos as ações autoritárias do professor sobre o comportamento do aluno.

Rosa e Veit (2011) retomaram, também, a reação do professor no momento ou após os incidentes críticos. Para esses autores, o professor pode não enfrentar a situação, ignorando ou transferindo a ocorrência para outros atores da gestão pedagógica. O professor, pode, ainda, ter uma ação diretiva, quando tem a ação de repreender os alunos com punição, ameaça ou barganha para que cumpram com as obrigações discentes na realização das atividades ou das avaliações; ou uma ação menos diretiva e mais democrática, como conversar com os alunos, propondo que se resolva o problema no mesmo momento, aceitando dialogar com as ideias propostas pelos alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que a pesquisa atingisse seus objetivos de forma satisfatória, foi necessário escolher métodos adequados e estabelecer os caminhos que deveriam ser seguidos.

Por este motivo, esta pesquisa se deu de forma exploratória e aplicada, fundamentada em pesquisas bibliográficas e estudo de caso em sala de aula, em turmas do 6º, 8º e 9º ano da Escola Estadual Alberto Rebello Valente, na cidade de Ponta Grossa/PR. Foram observadas uma sequência de seis aulas em cada turma, com duas professoras distintas, onde alguns critérios foram observados com base em uma tabela previamente organizada, com o intuito de enfatizar alguns pontos do convívio em sala de aula. As turmas foram escolhidas aleatoriamente, todas no turno matutino.

Embora em um primeiro momento houve um estranhamento dos alunos com a observação, logo sentiram-se à vontade para agir normalmente, como de costume. Como afirma Vianna (2001), a pesquisa exploratória permite um aprofundamento do tema, um entendimento mais preciso acerca de determinada área ou campo de estudo, ou permitindo novas descobertas que rodeiam o tema pesquisado. Para a mesma autora, um estudo de caso pressupõe uma investigação detalhada, profunda e exaustiva do contexto da sala de aula, de forma a permitir o entendimento da sua realidade.

O método utilizado para a obtenção de melhores resultados foi observacional e monográfico. A observação teve por finalidade acompanhar as aulas e entender por que os atos de indisciplina acontecem, quais os motivos e as ações do professor nesses momentos. Para Reis (2011), a observação trata-se de uma forte ferramenta para o pesquisador, permitindo um contato direto com os acontecimentos dos atos indisciplinados e os sujeitos envolvidos. Quivy e Campenhoudt (1992, p. 157) caracterizam a observação “por uma etapa intermediária entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para testar, por outro.” Assim, para sua utilização foi necessária uma formulação prévia do que seria observado.

Nesta perspectiva, Reis (2011, p. 12) também corrobora e enaltece que “a observação e a discussão das informações escolhidas destinam-se a ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um catalizador importante de aprendizagem e mudança.” Assim, defende-se a observação como um dos procedimentos para a coleta dos dados, haja vista que permitirá um conhecimento acentuado da prática docente numa sequência de aulas, a vivência cotidiana do professor de ciências e perceber suas nuances. Para a análise, foram pontuados em cada aula os momentos em que ocorreram os incidentes críticos.

Para a coleta e análise das informações foi elaborada um quadro com base nos estudos de Moreira e Carvalho (2002) e de Rosa e Veit (2011), sintetizados a seguir:

Quadro 1 – Incidentes críticos

MOMENTOS DAS AULAS	ATITUDES DOS PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none"> • Não está relacionado diretamente com a aula. • Quando não existe interação professor-aluno. • Quando existe interação professor-aluno. • Avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor não enfrenta a situação. • O professor tem uma ação diretiva. • O professor tem uma ação menos diretiva e mais democrática (diálogo).

Fonte: os autores.

Dessa forma, as situações observadas apontaram os motivos que levam os alunos desta escola a agirem com indisciplina e os momentos em que acontecem, bem como as ações dos professores em meio a esses incidentes críticos.

RESULTADOS OBSERVADOS

A indisciplina dentro da sala de aula, sob o olhar dos professores, possui vários ângulos. O que para alguns considera-se como indisciplina para outro é apenas a interação entre os alunos. Cada série possui suas particularidades, que podem influenciar na postura adotada pelos alunos.

O 6º ano, é novidade, são ainda crianças em uma escola nova, com novos colegas, e com a mudança de não mais apenas um ou dois professores, mas sim um para cada disciplina. É normal que se manifestem eufóricos enquanto buscam encontrar seu lugar no espaço. Estão em fase de adaptação e conhecimento, onde tantas mudanças provocam desequilíbrio emocional que em muitas vezes se manifesta no comportamento em sala de aula.

O 8º ano, embora já adaptados, também se encontram em processo de transformações, pois nessa fase geralmente ocorre a puberdade, e com a explosão de hormônios, o indivíduo deixa a fase infantil para iniciar o processo que o fará entrar na vida adulta. A chamada adolescência apresenta responsabilidades que precisam ser geridas de maneira adequada a fim de evitar danos psicológicos causados por uma gravidez indesejada, por exemplo.

O 9º ano, por sua vez, já passou por mudanças, e outras estão por vir. A responsabilidade do processo seletivo seriado se aproxima, as disciplinas ficaram mais complexas, e em alguns casos, como na escola em questão, é o último ano. Por estes motivos, observa-se que a serenidade se faz muito presente. Ao contrário do 6º ano, que

não conhecem de fato as consequências da indisciplina, estes indivíduos estão cientes de que precisam estudar para tirar boas notas, embora sempre existem conversas extrínsecas a aula, o objetivo não pode ser preterido.

A observação teve duração de seis aulas consecutivas, nas turmas A do 6º, 8º e 9º ano, descritas a seguir:

6º ano:

Das turmas observadas, esta era a mais difícil de manter a ordem. Embora muitos já se conhecessem da escola anterior, ainda era possível perceber que o clima de novidade ainda pairava na sala. A turma é composta por 33 alunos.

Na primeira e segunda aulas observadas, enquanto copiavam um texto do livro, além das conversas constantes, os alunos levantaram e andaram pela sala jogando bolas de papel uns nos outros. Causando certo alvoroço.

A professora, por sua vez, enfrentou a situação adotando uma postura de ação diretiva, chamando atenção dos alunos nominalmente. Que após alguns instantes voltavam a repetir o comportamento.

Nesse momento, embora fosse uma atividade solicitada pela professora, não havia interação entre professor e aluno.

Na terceira aula, a professora passou uma atividade em grupo que foi realizada nesta e na próxima aula. Ficaram empolgados porque teriam que confeccionar material para apresentar em forma de teatro, além do trabalho escrito. Reuniram-se em equipes e iniciaram as discussões sobre seus respectivos temas.

Embora houvessem eventualmente conversas paralelas, o foco da turma era a elaboração do trabalho, não caracterizando indisciplina, visto que o bom andamento do processo não foi afetado.

Já a quinta e sexta aula observada, era o dia da apresentação do trabalho que se realizou no auditório da escola, aberto somente para a turma. Havia tantas conversas que mal se ouvia o que o grupo estava apresentando. Embora alguns trabalhos tenham sido ótimos, não houve respeito por parte da turma, sendo necessário o uso de um apito pela professora para conter o alvoroço.

Neste momento, além da interação professor-aluno, havia também interação aluno-aluno, e a professora adotou postura de ação diretiva em alguns momentos, e dialogou com a turma em outros, explicando a necessidade e importância do respeito mútuo.

8º ano:

Um fator a ser ressaltado nesta turma é que as aulas de ciências são em apenas um dia da semana, sendo as duas primeiras e a última aula do dia. Importante porque foi possível perceber que após o recreio os alunos voltam alvoroçados, seja por ser a última aula do dia ou por estarem mais "acordados", visto que estudam no período da manhã. São 18 alunos nesta turma.

Nas aulas observadas nesta turma, embora houvessem conversas paralelas em alguns momentos, a indisciplina quase não se fez presente. As aulas foram bem diversificadas neste período observado, envolvendo a reprodução de um vídeo, revisão e início de conteúdo, avaliação, e uma aula disponibilizada para estudarem para esta avaliação.

No primeiro dia, as primeiras aulas foram bem tranquilas, com a participação dos alunos. Já a última, foi necessário a intervenção da professora em alguns momentos, que enfrentou prontamente a situação chamando a atenção da turma como um todo e nominalmente.

Durante a aula cedida para revisão individual do conteúdo a ser cobrado na avaliação, surpreendentemente, o silêncio e o comprometimento só não se fez presente por parte de alguns em um rápido momento que a professora se ausentou da sala para buscar as avaliações, e ao retornar, a ordem foi reestabelecida. Uma explicação para tal fato é que muitos ainda precisam de notas para passar de ano.

A última aula observada foi aplicada a avaliação, que foi aplicada em forma de uma prova em dupla sem consulta. Neste momento, observou-se também o comprometimento dos alunos com a atividade proposta, e o burburinho que se ouvia eram as duplas dialogando para responder as questões.

9º ano:

Com 22 alunos, as aulas desta turma também foram diversificadas, compreendendo neste período de observação entrega de trabalhos, correção de exercícios no quadro e individual e avaliação.

Em todas as aulas, exceto durante a avaliação, as carteiras são dispostas na sala de formas variadas. Alguns em fila, outros em duplas ou grupos, como desejarem os alunos. Na primeira aula observada, era a entrega um trabalho anteriormente solicitado, alguns não haviam terminado e optaram por terminar em sala. Durante esse momento, não pouparam conversas generalizadas, por parte de praticamente toda a turma. Enquanto a professora auxiliava quem necessitava de ajuda, o barulho tomou conta da sala. A professora em vários momentos intervia pedindo silêncio.

Nas próximas aulas, não foi muito diferente, as conversas eram sempre constantes, porém cessavam após intervenção da docente. Ao corrigir tarefas que deveriam ter sido realizadas no caderno, de forma individual, a professora solicitou que um a um viesse até sua mesa. Neste momento fui surpreendida por uma aluna pedindo minha ajuda para tirar uma dúvida, mesmo não sendo esse meu foco, prontamente ajudei, e ao terminar, ela agradeceu e fez perguntas sobre a faculdade, salientando seu interesse pela carreira acadêmica. Foi uma rápida interação que não causou prejuízos às observações.

Durante a avaliação, realizada em forma de prova escrita individual, houve silêncio absoluto durante a explicação da mesma, porém durante a realização, algumas conversas surgiram, no sentido de que alguns alunos tentavam encontrar respostas fazendo certas perguntas à professora, e outros complementavam.

Embora sempre houvesse a interação professor-aluno nas aulas desta turma, em alguns momentos essa relação não foi respeitada, necessitando de intervenção diretiva e geral da docente, solicitando silêncio e comprometimento aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se considerar a indisciplina em sala de aula, é necessário compreender o que se considera por indisciplina para cada docente. Neste sentido, considerou-se como indisciplina ações realizadas pelos alunos que atrapalham o bom andamento das aulas e da aprendizagem, assim como a falta de respeito pelo colega interessado na atividade proposta.

Para a realização desta pesquisa, foram observadas três turmas do ensino fundamental, sendo o 6º e 9º anos de uma professora e o 8º de outra.

A docente responsável pelo 8º ano é formada em Ciências Biológicas e atua na rede estadual de ensino alguns anos, e leciona nesta escola há bastante tempo. A outra docente, também formada em Ciências Biológicas, formou-se recentemente e assumiu as turmas após o início do ano letivo.

Foi observado diferença de comportamento entre as três turmas, onde o 6º ano era o mais agitado e o 8º ano o que mais se assemelha com o conceito de disciplina proposto. Embora o tempo de docência possa ter influência neste contexto, não é o único fator responsável.

Em conversas informais com alunos e com a equipe docente, foi possível perceber que a vulnerabilidade social e afetiva está presente na escola como um todo. Apesar de que a indisciplina se faz presente em todos os contextos escolares, sendo eles vulneráveis ou não, nesta conjuntura este foi o principal motivo apontado.

Localizada em um bairro da periferia da cidade, muitos destes alunos já sofreram abusos e maus tratos pelos familiares, outros passam muito tempo sozinhos ou com irmãos menores para os pais conseguirem trabalhar. A mercê da marginalidade, a escola tem o papel de instruir o melhor caminho a ser trilhado visto que neste ambiente isto quase não acontece em casa.

Neste contexto, se faz necessário a intervenção da equipe pedagógica como um todo a fim de conhecer a realidade de cada aluno providenciando medidas atenuantes em cada situação. Isso porque muitos dos alunos ditos indisciplinados são justamente o que sofrem com a carência afetiva ou social.

Nos momentos de incidentes críticos observados, as ações diretivas foram as que mais surtiram efeito apresentando bons resultados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O que é indisciplina?** 2013. Disponível em: <www2.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/.../2013_CelsoAntunes.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

CARVALHO, Marlene Araújo; RIBAS Maríná Holzmann; SCHIMIDT, Leide Mara. A indisciplina na Sala de aula: educação ou repressão. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989. 90 p.

FREIRE, Paulo. **A indisciplina na Sala de aula: educação ou repressão**. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989. 90 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

MOREIRA, Sunny Maria Alves; CARVALHO, Anna Maria pessoa de. **Classificação dos incidentes críticos observados pelos estagiários em seus estágios**. 2002. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=epef&cod=_classificacaodosincidente>. Acesso em: 05 maio 2017.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Fatores psicossociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 14, n. 27 p. 289-305, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/7485/5790>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 1. ed. Lisboa: Gradiva, 1992.

REIS, Pedro. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Lisboa, Portugal: Cadernos do CCAP – 2 (Conselho Científico para a Avaliação de Professores): Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da; VEIT, Maria Helena Degani. **Estágio docente: análise de interações sociais em sala de aula**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 295-316, jan./abr. 2011. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/10449/11684>. Acesso em: 10 maio 2017.

TAILLE, Yves de La. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 10. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996. 148 p.

VIANNA, Ilca Oliveira de A. **Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica**. São Paulo: EPU, 2001.

A MODALIDADE EJA E OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROFISSÃO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Gabriel Pinto de Bairro

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)
gbairro@gmail.com

Rodolfo Bassani

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)
rodolfobassani@hotmail.com

Financiamento: FAPESP

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

O artigo remonta as experiências de estudantes de graduação em Geografia no último estágio da licenciatura e busca descrever os movimentos do mesmo, acompanhado de um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como parte das experiências dos estagiários, identificam-se possibilidades de trabalho dentro deste nível de ensino, bem como alguns fatores limitantes encontrados pelos estagiários, alguns destes convergentes com limites encontrados pelo profissional efetivo da escola. Como fechamento, apresenta ainda uma perspectiva de educação a qual deve ser assumida não só pelos profissionais nas escolas, mas também para os que estão sendo formados nos estágios, tomando a educação como experiência humanizadora.

Palavras-chave: Educação. Formação inicial. EJA. Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultante das atividades e reflexões realizadas à conclusão da disciplina de “Estágio Supervisionado IV”, ministrada ao curso de formação inicial de professoras/es de Geografia, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Rio Claro.

A realização deste último estágio – obrigatório na formação de professores neste curso desta instituição – se deu no período entre agosto e novembro na Escola Estadual Joaquim Ribeiro, localizada no município de Rio Claro/SP, onde foram realizadas atividades junto ao professor responsável pela disciplina de Geografia.

Tais atividades foram realizadas com três turmas, sendo uma de Primeiro, uma de Segundo e uma de Terceiro Termos do programa “Educação de Jovens e Adultos” (EJA),¹ modalidade Ensino Médio, no período noturno, às sextas-feiras. As atividades tiveram supervisão e auxílio não só da professora da disciplina de estágio na universidade, mas também do professor da disciplina de Geografia na escola supracitada.²

O objetivo deste trabalho consiste em analisar de forma geral como historicamente se concebeu o programa EJA no Brasil e quais foram os seus impactos na educação brasileira, a partir da análise de dados acerca do mesmo. Também é realizada uma breve descrição das experiências de estágio proporcionadas aos autores, com o fito de provocar reflexões acerca de algumas possibilidades e limites à prática docente nestes espaços de educação para além do ensino regular, repensando destarte a importância do EJA para a educação do país.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi a da observação participante (BECKER, 1999) a partir das observações e experiências neste estágio. Tal metodologia propõe a vivência das situações cotidianas de maneira a realizar uma coleta de dados direcionada para o que é proposto como escopo da pesquisa. Severino (2007, p. 120) define como pesquisa participante – a qual compreende a observação participante,

[...] aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

A partir disso, as atividades foram realizadas pelos autores no período noturno, entre o terceiro e quarto bimestres letivos de 2017, na Escola Estadual Joaquim Ribeiro, às sextas-feiras. Este dia em princípio desvelou uma problemática, a qual foi observada desde o primeiro dia de estágio: a evasão escolar no período noturno.

A constatação ocorreu quando, numa aula na turma de Primeiro Termo, o grupo de estudantes decidiu por si não comparecer de forma coletiva à aula. Com isso, o professor de Geografia não pôde executar o seu planejamento de aula, haja vista que não haveria condições materiais para o fazer. Com isso, houve o adiamento desta aula para a semana seguinte, defasando a programação e o planejamento feito pelo profissional.

As observações constataram também a falta de material específico fornecido pela escola e pela Secretaria da Educação para o nível de ensino proposto, diferentemente do que havia sido constatado na mesma escola no estágio realizado anteriormente (BAIRRO, 2017, p. 21592-21603). Entretanto, o professor e os estagiários se utilizaram de livros didáticos e outros materiais para elaborarem tanto seus planos de aula quanto as atividades e movimentos propostos nestes planos.

¹ A seriação na Educação de Jovens e Adultos para o ensino de nível médio é modulada em três termos com duração de um semestre cada, totalizando um ano e meio.

² Agradecemos à Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho do Departamento de Educação da UNESP/Rio Claro e ao Prof. Luís Diego Perinotto, professor efetivo na disciplina de Geografia da Escola Estadual Joaquim Ribeiro, situada em Rio Claro/SP pelo acompanhamento, auxílio e aprendizado ao longo da trajetória neste e nos outros estágios realizados em parceria com a rede pública do Estado de São Paulo. Consideramos fundamental a boa relação entre escolas e instituições de ensino superior para pensar a educação brasileira de forma ampla, com vistas à uma educação que possibilite a emancipação dos sujeitos, sem abnegar de sua qualidade.

Foram desenvolvidas três aulas pelos autores, realizadas nas turmas do Segundo e Terceiro Termos do EJA no período noturno. De forma complementar ao tema deste artigo, é realizado relato de experiência sobre o ocorrido durante as aulas, as quais tiveram como temas a regionalização brasileira e a Guerra Fria como cerne das discussões em sala de aula.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE EJA

O nível de ensino proposto através do EJA é, desde a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, reconhecido como uma “[...] modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica [...]” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1284).

Todavia, não é desde o princípio da história desta modalidade que a mesma foi encarada como processo de educação e/ou nível de escolaridade. Em 1920, o número de analfabetos no país, de acordo com Strelhow (2010), alcançava o índice de 72% da população, o que ratificou a urgente necessidade de instituir programas de educação à nível nacional.

Foi a partir do crescimento econômico proporcionado pela burguesia industrial brasileira na década de 1930 (SAMPAIO, 2009) – que consigo alavanca o crescimento da urbanização brasileira –, além de desenvolver o crescimento das cidades e sua urbanização e promover o êxodo rural, carregou consigo a necessidade de qualificação da mão de obra que viria a trabalhar nos estabelecimentos industriais.

O EJA, de acordo com Friedrich et al. (2010) surge (ainda que sem este nome pelo qual é referenciado atualmente) a partir da demanda de tal escolarização vista a lacuna deixada pela educação nos níveis tradicionais. O complemento das atividades educacionais a partir do EJA modifica-se ao longo da trajetória histórica da sociedade brasileira e, desta forma, perpassa momentos ora de complementação de estudos, ora de suplementação da escolarização, bem como de ambos, com a presença da educação fornecida pelo Estado.

A par disso, o Governo Federal lança mão de alternativas para atender a demanda da burguesia nacional, realizando propostas para realizar a educação da mão-de-obra que adentraria a base produtiva nacional. A Constituição de 1934, de acordo com Sampaio (2009), demonstra a preocupação da União em ampliar a rede escolar e reduzir o analfabetismo da população adulta. Assim, a história do EJA acompanha uma

[...] trajetória de ações e programas destinados à Educação Básica e, em particular, aos programas de alfabetização para o combate ao analfabetismo. Em algumas ações, para o público jovem e adulto, embora não se constitua o objetivo principal, é possível identificar também o incentivo à profissionalização, ainda que de forma tímida. Por um lado, incentivou-se a aprendizagem da leitura e escrita, para que os jovens e os adultos pudessem exercer o seu “direito” de voto; por outro lado, o estímulo à alfabetização veio acompanhado das novas exigências econômicas pela aprendizagem dos elementos básicos rudimentares da cultura letrada. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1285).

É neste mesmo ano de 1934 que conforme Strelhow (2010, p. 52):

[...] foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. E foi a partir da década de 40 e com grande força na década de 50 que a educação de jovens e adultos volta a pautar a lista de prioridades necessárias do país.

Em 1938, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) lança olhares, a partir de suas pesquisas e estudos, sobre as questões da educação de jovens e adultos. Sobretudo a partir da década de 1940 as reformas propostas pelo então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema traçam as bases educacionais no período do Estado Novo (1937-1945).

No tocante à questão da alfabetização, a chamada “Reforma Capanema” buscou cumprir a meta de alfabetizar os trabalhadores e seus filhos, ainda que fosse de forma quase inexpressiva. Isso foi realizado a partir de 1942, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual tinha como objetivo “realizar programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos” (STRELHOW, 2010, p. 52). Em 1945, este fundo teve como meta destinar 25% de seus recursos para o Ensino Supletivo de adolescentes e adultos.

Em conjunto com a meta da alfabetização, foram criados cursos complementares profissionalizantes – o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – demonstrando a real função do programa iniciado pelos governantes daquele período. Isto era explícito com a criação dos dois serviços que, além de atender aos interesses dos empresários nacionais, ainda assegurava a participação dos mesmos no comando destes programas. A formação era voltada ao atendimento da demanda do mercado de trabalho, a qual era realizada pelos próprios donos das firmas e assegurada por eles próprios.

Assim, em princípio, a possibilidade de educar jovens e adultos que já haviam passado da idade escolar tradicional foi vista como forma de investimento em capacitação profissional de maneira direta. Apesar disso, este momento não possuía em seu seio a transformação social como um de seus objetivos, o que demonstra o caráter de pura capacitação técnica/laboral da classe trabalhadora brasileira à época.

Findado o Estado Novo, a exigência de alfabetização passou a ser pelo aumento da massa eleitoral brasileira; para ser eleitor, era necessário ser alfabetizado. Assim, no período compreendido entre o fim da década de 1940 e o início dos anos 1960, de acordo com Almeida e Corso (2015), foram realizadas campanhas de alfabetização em massa – inclusive para aquelas trabalhadoras e trabalhadores não inclusos no SENAI e no SENAC, bem como em outros cursos profissionalizantes.

Em 1947, foi lançada a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) – sob pressão da UNESCO e da ONU que, após a Segunda Guerra Mundial, tinha como fito desenvolver o capitalismo nas nações tidas como atrasadas.

Esta campanha proporcionava, com base nas capacidades dos participantes, instrumentos para que estes dominassem a técnica de seu tempo, visando a inserção na sociedade que os circundava. Objetivou-se nesta campanha propagandear o ensino de jovens e adultos de zonas urbanas e rurais dos municípios brasileiros, reiterando a importância da educação para o desenvolvimento do país, tanto no tocante à economia, como na perspectiva social.

A educação que se buscava ampliar no Brasil foi pautada, no que diz respeito à alfabetização e àqueles que pensaram as políticas de incentivo à mesma, no par analfabetismo-desenvolvimento econômico. A relação entre os dois pode ser traduzida como: quanto maior o analfabetismo - o que revela o caráter inclusive preconceituoso, de acordo com Almeida e Corso (2015), destas políticas públicas –, menor o desenvolvimento econômico - traduzido pela produção econômica, exclusivamente.

Em 1958, após alguns insucessos desta primeira iniciativa de alfabetização, o Ministério da Educação convoca o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado na cidade de Belo Horizonte. O cerne das discussões de tal evento foi a formulação de críticas acerca da campanha desenvolvida anteriormente, bem como a má qualidade do ensino escolar proporcionado ao ensino de adultos. Vale destacar que desde então não havia preocupação sequer com a formação do profissional que trabalharia com o ensino destas pessoas fora da faixa tradicional de escolarização.

No início da década de 1960, alguns movimentos populares em cidades brasileiras como no caso de Recife com o Movimento de Cultura Popular (MCP) buscaram alfabetizar os adultos de sua região, sob a ótica de uma educação que pudesse de fato emancipar os sujeitos e construir a sua consciência frente aos movimentos e processos de transformação social.

No ano de 1961 – ano de grandes movimentações em torno de reformas de base e manifestações populares – é lançado o Movimento de Educação de Base (MEB), cuja coordenação e concepção do projeto são atribuídas à Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e a movimentos da juventude operária realizados no nordeste brasileiro.

Em 1963, a CEAA foi encerrada e o Ministério da Educação delegou à Paulo Freire a tarefa de elaboração de um programa nacional de alfabetização, o qual pudesse atingir as metas propostas pelas demandas populares das reformas de base reivindicadas neste período. Contudo, o golpe militar de 1964 pôs fim a tal iniciativa.

Nos primeiros anos do período ditatorial, todos os programas sociais que visavam a melhoria da qualidade de vida da população, sem excluir a educação, foram suspensos, tornando a educação a ser uma moeda de troca e capacitação da classe trabalhadora brasileira. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi criado em 1967 com vistas à alfabetização em massa, mas de forma pouco contextualizada ao cotidiano das populações participantes.

O descaso com uma educação que possibilitasse a emancipação dos sujeitos formou neste contexto educacional uma massa de semialfabetizados que, ainda que soubessem interpretar os signos da alfabetização, não conseguiam dar sentido para os mesmos em suas vidas. Para além disso, a educação não pode ser somente a alfabetização em si, mas também deve ter bases concretas nas vidas dos sujeitos.

Somente em 1985, no findar da ditadura militar, o Mobral é extinto – também por denúncias de corrupção no programa (STRELHOW, 2010, p. 54-56). Porém, a partir da Constituição de 1988, em seu artigo 208, o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos brasileiros. Este fato foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual determinava

[...] aos sistemas de ensino assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e aos adultos. [...] o acesso e permanência dos trabalhadores na escola seja viabilizada e estimulada por ações integradas dos poderes públicos. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 11).

Em 1995 já havia no EJA iniciativas para fomentar o seu desenvolvimento e expansão no território nacional. Desde então, a modalidade EJA têm em si ações para ampliar a educação nos diversos níveis escolares, compreendendo “[...] cursos e exames supletivos nas etapas de ensino fundamental e médio, bem como processos de educação à distância realizados via rádio, televisão ou materiais impressos.” (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 13).

No ano de 1998, a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) dá espaço para o surgimento do Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 no primeiro ano de governo Lula. Para cumprir a meta deste programa de erradicar o analfabetismo no Brasil em quatro anos, o Ministério da Educação reformula o programa para modificar a duração de seus módulos.

Entretanto, ainda havia a problemática do “analfabetismo funcional”, situação esta de mais de 30 milhões de pessoas no país. A modalidade EJA tornou-se fundamental para o enfrentamento das dificuldades educacionais do Brasil, embora, na prática, apresente limites às possibilidades de trabalho e aprendizagem nas escolas brasileiras.

A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NO EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES

A par do histórico do EJA, realizou-se uma observação participativa acerca das condições de trabalho na escola, sempre com o objetivo de analisar não só a prática docente em si – tendo como ação a observação das aulas do professor em um primeiro momento – bem como a análise crítica dos limites e possibilidades de “fazer o EJA” naquele contexto daquela escola. Por fim, os professores em formação inicial elaboraram um plano de aula para ser realizado em quatro horas-aula³³ para turmas do Terceiro Termo do EJA.

A modalidade de ensino na escola funciona de forma a proporcionar aos estudantes um ensino de qualidade dentro dos padrões do EJA para o ensino médio, com o intuito de oferecer cada um dos anos escolares – também chamados de “termos” – a cada semestre. Assim, em um ano e meio, propõe-se, o estudante tem contato com todo o conhecimento elaborado nos três anos de ensino médio.

Este é o primeiro limitante encontrado pelos professores em formação inicial, também relatado pelo professor titular de Geografia da escola: ensinar o currículo mínimo solicitado pelo Estado de São Paulo em metade do tempo regular. Com isso, os professores precisam adaptar os conteúdos e planejamentos para que os estudantes consigam ter contato com o conhecimento, apreendendo-o neste período encurtado.

A seleção dos conteúdos a serem trabalhados realizada pelo professor titular de Geografia da escola deu preferência para os temas recorrentes nas provas de vestibular, para proporcionar uma amplitude maior de acesso dos sujeitos ao ensino superior – cujo interesse observado na pesquisa participante era grande. Por não haver disponível um material didático específico para a modalidade de ensino proposta, o professor da disciplina recorria aos livros didáticos da escola, bem como ao Caderno de Atividades do Aluno do Estado de São Paulo, distribuído pelo governo paulista aos estudantes do ensino médio regular.

Outro fator limitante é a recente instauração do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), prova proporcionada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) àqueles estudantes que desejam concluir o ensino médio sem passar pela modalidade EJA. Tal avaliação permite que os mesmos sejam contemplados com o diploma de conclusão do ensino médio sem que passem pelas escolas, o que traz à tona um debate sobre a própria modalidade de ensino do EJA não só em sua execução como também em sua função social de proporcionar educação às pessoas que não concluíram o ensino médio regular.

Sendo assim, o EJA na escola é precarizado não só pelo contexto geral da educação brasileira, mas também pelo solapamento desta modalidade a partir de uma avaliação para alcançar o objetivo de simplesmente obter um diploma. É de responsabilidade dos educadores brasileiros repensar as práticas do EJA, bem como os trâmites burocráticos que transitam entre tal modalidade de ensino e a prova do ENCCEJA.

Outro limitante à prática docente de Geografia especificamente é a redução da carga horária desta disciplina na escola. Apenas duas vezes por semana o professor entra nas salas do termo do EJA, sendo que a evasão e defasagem escolar presenciada por mais de uma vez nas aulas de Geografia na sexta-feira à noite é latente. Em alguns casos, foi possível apenas uma aula de Geografia na semana, fato que precariza o trabalho do profissional professor desta área na escola e contribui para a precarização dos processos de ensino-aprendizagem.

Nesta concretude supracitada, o plano de aula realizado pelos professores em formação inicial foi concebido em trabalho conjunto com o professor da disciplina de Geografia na escola de realização do estágio. Elaborou-se o mesmo para atingir os seguintes objetivos: a compreensão dos critérios utilizados para se lançar mão de uma

³³ Uma hora-aula na rede estadual pública de ensino do estado de São Paulo equivale a 50 minutos.

pretendida regionalização – sendo feito um histórico das divisões regionais do Brasil. Em seguida, foi pensada pelos profissionais a possibilidade de, dentro dos limites das aulas, a compreensão da especialização produtiva das regiões brasileiras e a importância da integração entre elas. Passado o contexto da regionalização, os professores avançariam para o tema da Guerra Fria, cujo fito das aulas tinha critérios de compreensão do contexto histórico que acarretou a Revolução Russa, identificação dos principais acontecimentos da chamada Guerra Fria, discutindo a carga ideológica do conflito, embutida inclusive em sua denominação.

Para encerrar o movimento contido no plano de aula elaborado, foi planejada uma comparação – com análise crítica – acerca do funcionamento dos sistemas capitalista e socialista à época e agora, correlacionando os processos do mundo atual com os da Guerra Fria.

As aulas decorreram com participação massiva dos estudantes; tal participação foi encarada pelos professores em formação inicial sendo fruto da idade mais avançada destes estudantes, os quais se lembram ainda dos fatos que viveram no período analisado da guerra fria, por exemplo.

Também houve grande interesse com as questões de regionalização brasileira, haja vista que foram realizadas também discussões no tocante das migrações intra e inter-regionais do Brasil. Muitos dos estudantes em sala de aula eram migrantes ou tinham em seu núcleo familiar alguém migrante, o que facilitou a aprendizagem dos conteúdos curriculares e os movimentos de aula propostos no plano de aula.

Na modalidade de ensino EJA há possibilidade de transcorrer e perpassar temas que não estão nos currículos oficiais, tanto devido ao público-alvo apresentar idade mais avançada, como também por muitas vezes o mesmo ter o interesse de estar na escola para aprender, e não estar por obrigação somente, o que reafirma o anseio e a necessidade de projetos, programas e políticas educacionais voltadas ao sentido amplo da mesma, e não da mera instrução para o trabalho. Por viverem e pertencerem à classe trabalhadora, conhecem empiricamente, em sua maioria, o funcionamento da sociedade, o que proporciona um ambiente mais propício para trabalho em sala de aula no ponto de vista dos professores em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta experiência de estágio – e findada toda a trajetória acadêmica dos licenciandos em Geografia –, é reforçada a importância da parceria com as escolas públicas municipais e estaduais. Somente desta maneira, a consecução dos estágios supervisionados dos professores em formação inicial tem sentido na prática, atrelando a teoria da sala de aula com a prática escolar.

O contato com a modalidade de ensino EJA possibilita aos professores em formação inicial encarar os desafios propostos pela realidade da vida profissional de maneira única, visto a especificidade desta modalidade frente às demais. A sintetização forçosa e necessária para cumprir o currículo oficial no EJA traz consigo fatores que podem representar dificuldades para alguns professores nesta primeira etapa de formação.

De fato, o contraste maior entre as aulas do ensino médio regular – presenciado durante a pesquisa participativa – com as aulas do EJA denotam a responsabilidade dos professores e professoras em adaptar os conteúdos, elencando aqueles que são mais importantes para a realidade dos estudantes, sem que necessariamente seja feito pelo viés probatório do vestibular ou outro mérito de teor burocrático ou não formativo para a democracia e o exercício da cidadania plena.

A reflexão frente aos modelos de aprovação instantânea como a prova do ENCCEJA deve ser exercitada a partir dos educadores. Estes que precisam estar preocupados e atentos aos sucessivos boicotes à educação de

qualidade, conquistada ao longo da história. Os exemplos de educação popular, bem como as tentativas de Paulo Freire para alfabetização não podem ficar perdidos no tempo.

É dever de todas e todos que trabalham com educação enfrentar as dificuldades da contemporaneidade, com vistas a transformar a educação numa relação mais humanizada com dever humanizador, do que simplesmente uma relação bancária e/ou clientelista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

BAIRRO, G. A centralidade do 'caderninho' e possibilidades do (re)fazer: experiências de Estágio Supervisionado em Geografia de observação e docência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisas em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

DI PIERO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe**. São Paulo, jun. 2003. Disponível em: <<https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional, Vitória da Conquista**, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

A PRÁTICA DA PESQUISA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO MÉDICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) – CAMPUS CHAPECÓ (SC)

Izabella Barison Matos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
izabmatos@gmail.com

João Victor Garcia de Souza

Universidade Federal da Fronteira Sul
jv.garcia1997@bol.com.br

Charles Felipe Welter

Universidade Federal da Fronteira Sul
wfcmcrc@yahoo.com.br

Eixo temático: Currículo e processos de ensino e de aprendizagem
Comunicação oral

Resumo

Objetivo: Apresentar reflexões sobre a pesquisa como dispositivo pedagógico na formação médica na UFFS-Chapecó. **Procedimentos metodológicos:** Estudantes e docentes elaboram projetos de pesquisa, com temas demandados pelos serviços de saúde e concluem o processo investigativo. **Resultados:** Foram finalizadas sete pesquisas com resultados apresentados em eventos e artigos submetidos a periódicos. Estudantes se apropriam de metodologias investigativas. **Conclusões:** Para que ocorra a permanência de iniciativas inovadoras nos currículos médicos são necessários múltiplos esforços: da universidade, da coordenação, dos docentes, dos estudantes e da parceria com instituições - uma vez que depende muito mais do empenho e da visão de formação médica dos envolvidos do que das recomendações das DCN.

Palavras-chave: Formação médica. Pesquisa. Dispositivo pedagógico. Medicina. Diretrizes Curriculares Nacionais.

UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NO INTERIOR CATARINENSE: APOSTA NUMA FORMAÇÃO MÉDICA “DIFERENTE”

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada em 2009, a partir de amplo debate entre setores da sociedade, visando interiorizar a educação pública numa região distante dos grandes centros acadêmicos. Seu território (mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul) abrange: norte/noroeste do Rio Grande do Sul, oeste de Santa Catarina e sudoeste do Paraná, com 396 municípios totalizando 121 mil km² e 4 milhões de habitantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017). São seis *campi* distribuídos nos três estados citados, sendo que os de Chapecó (SC) e Passo Fundo (RS) têm curso de Medicina, criados em 2015/2 e 2013 respectivamente.

Mapa 1 – Área de abrangência da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e da UFFS



Localizam-se em regiões distantes das capitais dos três estados do sul – entre 400 e 700 quilômetros dos grandes centros acadêmicos, nos quais a UFFS tem empreendido esforços para redução das assimetrias da graduação, da pós-graduação e das desigualdades socioeducacionais da região (TREVISOL, 2015). Este trabalho contempla somente o curso de Medicina *campus* Chapecó.

A elaboração do Projeto Pedagógico do curso (PPC) de Medicina do *campus* Chapecó contou com grande envolvimento de lideranças políticas e de movimentos sociais, secretários de saúde, técnicos de municípios da região (UFFS, 2017). Apresenta desenho curricular considerado inovador; uso de metodologias de aprendizagem sintonizadas com as recomendações das DCN; vivências nos espaços do Sistema Único de Saúde (SUS), já nas primeiras semanas; prática da pesquisa desde o primeiro semestre do curso; parceria com Secretarias de Saúde de Municípios da região e demais instituições. Importante registrar que o projeto integra o plano de expansão de vagas de graduação em Medicina do Programa Mais Médicos (PMM) (BRASIL, 2013). Esse Programa foi instituído pela Medida Provisória nº 621, de 8 de julho de 2013 e convertida na Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013.

Autorizado em maio de 2015, teve a primeira turma, com 40 vagas, iniciada em agosto daquele ano. No cotidiano do primeiro semestre do curso o processo formativo contempla algumas inovações citadas a seguir. Aqui a inovação é entendida como aquela resultante de processos de trabalho, de gestão em saúde, da forma como a UFFS tem se relacionado com o sistema e serviços e saúde da sua ampla região e das recentes e arrojadas estruturas curriculares de cursos na área da saúde, cuja formação tem sido um desafio para todos – governos, instituições de ensino, comunidade (MATOS, 2016). Assim, citamos algumas delas:

- a) Vivências/imersões de estudantes e docentes em espaços do SUS;
- b) Socializações destas vivências com participação de gestores e profissionais de saúde de Chapecó (SC) e de municípios parceiros da região;
- c) Elaboração de Portfólios reflexivos na Saúde Coletiva;

- d) Realização da disciplina/componente curricular Seminário Integrador;
- e) Elaboração de projetos de pesquisa, pelos estudantes orientados por docentes da Saúde Coletiva e dos Componentes Básicos, com participação de profissionais dos serviços de saúde;
- f) Realização de cursos de Educação Permanente para docentes.

Em trabalho anterior (OLIVEIRA; MATOS, 2016) refletíamos sobre a inovação e, na ocasião dissemos que era preciso grande esforço institucional para a sustentabilidade de propostas inovadoras. Isso porque, tanto a tradição quanto as forças contrárias – por exemplo, o imaginário sobre a formação médica vigente - apontarão para as práticas hegemônicas de formação médica. Assim, não bastam apenas PPC inovadores, há que se garantir que sejam realmente orientadores da formação em saúde nos diferentes espaços de ensino-aprendizagem, assinalam autores que discutem a formação médica (GOMES; REGO, 2014; CECCIM et al., 2008; CECCIM, 2016; BATISTA; BATISTA, 2015). Portanto, continua sendo um grande desafio para governos, instituições de ensino, sociedade - proporcionar mobilizações em direção ao fortalecimento institucional de projetos pedagógicos inovadores que envolvam a gestão e a educação em saúde (FERLA et al., 2017).

Ao analisarmos as práticas acadêmicas empreendidas até o momento, podemos dizer que têm se revelado exitosas, pois contam com a parceria de profissionais de saúde e de outras áreas (social, educação, cultura, planejamento) da região. No entanto, outros municípios que contribuíram na elaboração do PPC e na implantação do curso de Medicina, apresentam disponibilidade e interesse (já havendo Acordos de Cooperação Técnica assinados). Estas práticas: vivências, socialização, portfólios, seminário integrador, projetos de pesquisa, produção teórica e apresentação em eventos têm atuado como dispositivos pedagógicos de inserção de estudantes e docentes em contextos complexos da sociedade. Isso tem possibilitado mais do que um olhar instrumental, pois estimula o protagonismo estudantil do seu itinerário formativo e a desejável apropriação do SUS.

As ditas inovações constantes no PPC do curso de medicina e praticadas no cotidiano da formação tem como objetivo perseguir a sua sustentabilidade dando continuidade às atividades da formação médica inovadora, da UFFS *Campus* Chapecó (SC). Assim, os objetivos específicos da prática da pesquisa e da consequente produção científica objetivam, respectivamente:

- a) Pesquisa: Desenvolver habilidades e competências relativas à construção de projetos de pesquisa e sua realização, ressaltando a importância da pesquisa científica para a formação médica;
- b) Produção científica: Dar maior visibilidade às inovações, realizadas na UFFS, à sociedade e à comunidade científica, elaborando e submetendo manuscritos em coautoria (docentes, estudantes e profissionais dos serviços); apresentação de trabalhos em eventos.

Como resultados esperados a iniciativa pretende a socialização dos resultados, por meio do produto final de cada uma das pesquisas com seus resultados para apresentação em eventos e /ou elaboração de manuscritos.

DESCRIÇÃO DOS PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO E DA CONSEQUENTE PRODUÇÃO TEÓRICA

A partir das recomendações das DCN para os cursos de graduação em Medicina (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014) e das demandas da formação médica na contemporaneidade, em sucessivas reuniões na Reitoria da UFFS, em 2014/2º semestre, o

grupo (de docentes da UFFS e demais parceiros) que recebeu a tarefa de adequar o então PPC da Medicina da UFFS. Esse, que havia sido elaborado anos antes, contemplava o componente/disciplina Trabalho de Conclusão do Curso (TCC); no entanto, constatada a não obrigatoriedade nas DCN para essa oferta, decidiu-se dentre outras alterações e encaminhamentos que a UFFS iria propor algo inovador em relação a práticas investigativas – experiência em pesquisa, sintonizado com as novas DCN que citam:

Da Ação-chave Promoção do Pensamento Científico e Crítico e Apoio à Produção de Novos Conhecimentos

Art. 22. A ação-chave Promoção do Pensamento Científico e Crítico e Apoio à Produção de Novos Conhecimentos comporta os seguintes desempenhos:

I - utilização dos desafios do trabalho para estimular e aplicar o raciocínio científico, formulando perguntas e hipóteses e buscando dados e informações;

II - análise crítica de fontes, métodos e resultados, no sentido de avaliar evidências e práticas no cuidado, na gestão do trabalho e na educação de profissionais de saúde, pessoa sob seus cuidados, famílias e responsáveis;

III - identificação da necessidade de produção de novos conhecimentos em saúde, a partir do diálogo entre a própria prática, a produção científica e o desenvolvimento tecnológico disponíveis; e IV - favorecimento ao desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a atenção das necessidades de saúde individuais e coletivas, por meio da disseminação das melhores práticas e do apoio à realização de pesquisas de interesse da sociedade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, p. 10).

Com a perspectiva de que projetos de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, nos sistemas locais de saúde, poderiam fazer os sistemas avançarem mais em direção ao conteúdo das políticas recentes, fez-se a proposta. Pois, principalmente, a realização de pesquisas pode constituir novos aspectos da vivência e a aprendizagem ainda mais intensa do desenvolvimento dos sistemas locais de saúde como resultado do trabalho. Em particular, queremos afirmar aqui a necessidade de fortalecimento das abordagens da medicina de família e comunidade, assim como das demais profissões que atuam na saúde, da análise dos sistemas locais e da produção de redes locais de serviços e do trabalho multiprofissional.

Fotografia 1 – Estudantes de Medicina – Vivência em espaços pedagógicos – conhecendo a atuação de Medicina de Família e Comunidade – Pinhalzinho (SC)



Fonte: os autores.

Por isso, desde a primeira fase do curso (2015/2), no componente de Introdução à Prática Científica (IPC), estudantes e docentes elaboraram pré-projetos de pesquisa que, nas fases seguintes (2016/1, 2016/2, 2017/1, 2017/2 e 2018/1) foram retrabalhados e executados. O que se quer com esse trabalho:

- a) Proporcionar reflexões sobre relações existentes entre universidade, sociedade e conhecimento científico e fornecer instrumentos para iniciar o estudante na prática da atividade científica;
- b) Discutir a importância da pesquisa científica para o curso de Medicina e da sua interação com os demais componentes curriculares;
- c) Desenvolver habilidades e competências relativas à construção de projetos de pesquisa e sua realização.

TENTANDO FAZER UMA FORMAÇÃO MÉDICA DIFERENTE: PESQUISA OU TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Diferentemente do usual em matrizes curriculares que preveem a experiência terminal da disciplina Trabalho e Conclusão de Curso (TCC) ou inserções individuais de estudantes em pesquisas realizadas por docentes - em andamento ou a serem desenvolvidas – optou-se em ter pesquisa como dispositivo pedagógico no espaço da sala de aula, no componente Saúde Coletiva. Como informações serão apresentados diferenciais nos desenhos curriculares de todos os cursos de graduação da UFFS.

O currículo do curso de Medicina da UFFS, como dos demais cursos, apresenta um corpo de conhecimentos, que é organizado em três domínios: Comum, Conexo e Específico, constantes na matriz de todos os cursos da UFFS, em todos os *campi*. Segundo o PPC (UFFS, 2017, p.26) o Domínio Comum pretende proporcionar formação crítica e social ao estudante, ao mesmo tempo em que o introduz no ambiente universitário. Já o Domínio Conexo situa-se entre áreas de conhecimento, nas suas interfaces, objetivando a formação cidadã e proporcionar diálogo de caráter interdisciplinar entre os diversos cursos. O Domínio Específico tem componentes curriculares voltados para a formação profissional. Assim, os três domínios (Comum, Conexo e Específico), nessa configuração, pretendem articular “[...] ensino, a pesquisa e a extensão, que são fundantes do projeto pedagógico institucional.” Nessa direção citamos como componente do Domínio Comum, ministrado obrigatoriamente para todos os cursos, a Introdução à Prática Científica (IPC), cuja ementa contempla: O contexto da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Epistemologia da Ciência. Instrumentos, métodos científicos e normas técnicas. Projeto, execução e publicação da pesquisa. A esfera político-acadêmica: instituições de fomento à pesquisa. Ética na pesquisa científica, propriedade intelectual e autoria. Associações de pesquisa e eventos científicos. Assim, sintonizados com a potencialidade da experiência desde os primeiros momentos na academia, em 2015/2 docentes iniciaram processo de elaboração de projetos de pesquisa a partir de temas de interesse dos serviços locais de saúde e dos estudantes.

Durante o componente, em sala de aula, eram elaborados os pré-projetos, sendo que a carga horária excedente – do tempo da sala de aula- pode ser computada como carga horária para pesquisa, mediante declaração do pesquisador, cuja normatização consta dos anexos no PPC, aprovado pelo Colegiado do curso. Assim, tal exercício investigativo vem contribuindo para o desenvolvimento crítico-reflexivo do estudante, a aproximação discente do método de investigação científica e sua apropriação como ferramenta de trabalho, propiciando a formação de um profissional com olhar mais voltado à resolução dos problemas que poderá encontrar em seu campo de atuação.

Fotografia 2 – Estudantes de Medicina – Vivência em Saúde Coletiva - Conhecendo instituições - realidade regional – Pinhalzinho (SC)



Fonte: os autores.

Além de proporcionar o exercício da comunicação em público, promovendo desenvoltura na apresentação de trabalhos, essa prática da pesquisa aliada ao ensino pode auxiliar no desenvolvimento pessoal e de habilidades de leitura crítica. Enriquece o currículo, fornece aprofundamento de temas e raciocínio científico; tendo a sala de aula como espaço de produção de conhecimento. Autores (MALTAGLIATI; GOLDENBERG, 2007; FONTENELE et al., 2014) destacam a experiência de estudantes na área da saúde como parte da vivência na academia onde se vincula graduação à pesquisa. No entanto, é menos comum do que deveria ser.

CONCLUSÃO

Apresentamos reflexões sobre a inserção da pesquisa no currículo médico da UFFS entendendo-a como dispositivo pedagógico cuja intencionalidade, claramente colocada aos estudantes e acatada com curiosidade, é a experiência investigativa como parte do itinerário formativo na graduação. Diferentemente do usual em matrizes curriculares que preveem a experiência terminal de Trabalho e Conclusão de Curso (TCC), por exemplo, ou inserções individuais de estudantes em pesquisas em andamento, realizadas por docentes; uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) não exigem tal inclusão curricular.

No primeiro semestre do curso de Medicina da UFFS estudantes e docentes elaboraram projetos de pesquisa, com temas demandados pelos serviços de saúde e de interesse do curso e concluem o processo investigativo em 2018/1. Foram finalizadas sete pesquisas com resultados apresentados em eventos e artigos submetidos a periódicos. Estudantes se apropriam de metodologias investigativas. Todas as investigações preveem originar resumos para eventos científicos e/ou manuscritos a serem submetidos a periódicos qualificados.

Para que ocorra a permanência de iniciativas inovadoras nos currículos médicos são necessários múltiplos esforços: da universidade, da coordenação, dos docentes, dos estudantes e da parceria com instituições – uma vez que depende muito mais do empenho e da visão de formação médica dos envolvidos do que das recomendações das DCN.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Nildo Alves; BATISTA Sylvania Helena Vilela. **Educação médica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção docência em formação: ensino superior/Coordenação Selma Garrido Pimenta).
- BRASIL. **Medida Provisória n. 621, de 08 de julho de 2013 e convertida na Lei n. 12.871, de 22 de outubro de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.
- CECCIM, Ricardo Burg et al. Imaginários da formação em saúde no Brasil e os horizontes da regulação em saúde suplementar. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 1567-1578, 2008.
- CECCIM, Ricardo Burg et al. **In-formes da Atenção Básica: aprendizados de intensidade por círculos em rede**. Porto Alegre: Rede Unida; 2016. (Atenção Básica e Educação na Saúde).
- FERLA, Alcindo Antônio; MATOS, Izabella Barison; OLIVEIRA, Maria Conceição. Inovação na formação médica: contribuições para “novos” médicos na Atenção Básica. In: **Saúde Pública-Doenças negligenciadas, milenares e emergentes**. CETOLIN, S. F. (Org.). Porto Alegre: EdUPUCRS, 2017.
- FONTENELE, Ruana Álvarez et al. Participação de acadêmicos de medicina frente à experiência na pesquisa em saúde coletiva: possibilidades e desafios. **Cadernos ESP**, Ceará, v. 8, n. 1, p. 58-66, 2014.
- GOMES, Andréia Patrícia; REGO Sérgio. Paulo Freire: Contribuindo para Pensar Mudanças de Estratégias no Ensino de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 299-313, 2014.
- MALTAGLIATI, Luciana Ávila; GOLDENBERG, Paulete. Reforma curricular e pesquisa na graduação em odontologia: uma história em construção. **História, Ciências, Saúde**, v. 14, n. 4, p. 1329-1340, 2007.
- MATOS, Izabella Barison. “Nunca Dantes” – Mais Médicos e mais SUS na formação: Graduação inovadora em medicina. Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). **INOVASUS – vigência 2017-2018 – 1º lugar – Região Sul do Brasil – Gestão da Inovação em saúde Eixo: Integração Ensino Serviço Comunidade e Formação de Preceptores**. Brasília, DF: OPAS, 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução n. 3**, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.
- OLIVEIRA, Maria Conceição; MATOS, Izabella. Barison. Educação médica: Projeto Pedagógico inovador e o imaginário vigente sobre a formação profissional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2016, Joaçaba. **Anais...** Joaçaba, 2016. v. 1.
- TREVISOL, Joviles Vítório. A Pós-Graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul: interiorização e redução de assimetrias em uma região de fronteira. **RBPG**, Brasília, DF, v. 12, n. 28, p. 505-532, ago. 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina (PPC)**. Chapecó: UFF, 2017.

APRENDÊNCIAS À LUZ DE ENSAIOS INTERDISCIPLINARES: UMA EXPERIÊNCIA COM PRÉ-ESCOLAR

Cristiane Elisabeth Cupchinski Rempel

Professora Mestre da rede municipal de Tunápolis, SC
cristiane_cupchinski@yahoo.com.br

Clari Wehrmann

Professora Mestre da rede municipal de Tunápolis, SC
mestreclari@gmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar experiências desenvolvidas com turmas de pré-escolar do Centro de Educação Infantil de Tunápolis, onde perspectivou-se contribuir com as aprendizagens à luz de ensaios interdisciplinares. Compreender a necessária ação de superação da fragmentação do conhecimento e de Ser humano é um dos desafios no campo da Educação. Desta maneira, intensificou-se esforços para aproximar disciplinas em prol do reconhecimento da unicidade e negando o positivismo imposto à educação. Concretizando o desenvolvimento de dois projetos semestrais que resultaram em vivências significativas para as crianças, e práticas de experiências para as educadoras.

Palavras-chave: Aprendizagens. Interdisciplinaridade. Unicidade. Experiência.

INTRODUÇÃO

A primeira etapa da Educação Básica, Educação Infantil, adentra o século XXI com seu caráter de obrigatoriedade dado pela Constituição Federal, que em seu artigo 208 prevê educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Essa etapa da educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Porém, aos cinco e/ou seis anos a criança entra em uma rotina de escolarização, ao cursar a pré-escola, consequentemente, com ensino fragmentado disciplinar.

A superação da fragmentação do conhecimento e de Ser humano é um dos desafios no campo da educação. No intuito de minimizar as consequências da fragmentação, as professoras do pré-escolar do Centro de Educação Infantil intensificaram conversas, troca de informações, reflexões e construção de projetos interdisciplinares. A proposta das educadoras foi manter entre si diálogos que diagnosticassem a realidade das crianças das turmas do pré-escolar e aproximar seus conteúdos em um nível de complementariedade. Para tanto, foram desenvolvidos dois

projetos semestrais no ano de dois mil e dezessete, com vistas a reconhecer os desejos e necessidades das crianças, tornando significativos os conceitos trabalhados em sala de aula, e fora dela, permitindo as aprendizagens.¹

Tarefa que exigiu competência e sabedoria para compreender e tornar significativo o real sentido da Educação Infantil. Etapa em que vem exigindo, cada vez mais, articulações capazes de diminuir as rupturas fragmentárias e consolidar-se em modo de educar e constituir-se humano.

INTERDISCIPLINARIDADE E APRENDÊNCIAS: CONCEITO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A fragmentação do conhecimento com a vida permanece isolada nos tempos atuais, perpetuando-se essa fragmentação nas disciplinas escolares, que se convertem em conhecimentos estanques e isolados, já na Educação Infantil. Vindoura da modernidade, a necessidade de especializações para estudar um fenômeno sobre ponto de vista fragmentado proporcionou a ascendência das descobertas científicas, mas, adentrou o espaço escolar com hierarquia, controle de tempo e implantando disciplinas.

O germe da ruptura entre a ciência e o sentido, entre o Sujeito e o objeto, estava de fato presente no século XVII, quando a metodologia da ciência moderna foi formulada, mas tornou-se visível apenas no século XIX, quando o *big-bang* disciplinar se expandiu. (NICOLESCU, 2015, p. 108).

Consequentemente, a concepção mecanicista da vida emergiu no pensamento ocidental e passou a ser tendência para especialização, que atingiu seu auge no século XX. Porém, “A racionalidade científica desnatura a natureza e desumaniza o homem.” (JAPIASSU, 1975, p. 19). A compartimentalização das disciplinas e da maneira de conceber o conhecimento não deu, e não dá, conta de resolver os problemas decorrentes da cegueira de pensamento humanitário, que divide ao invés de compreender a totalidade.

Os problemas que os biólogos não podem resolver hoje, ao que parece em virtude de sua abordagem estreita e fragmentada, estão todos relacionados com a função dos sistemas vivos como totalidade e com suas interações com o meio ambiente. (CAPRA, 1997, p. 97).

A necessidade de reconhecer as correlações, as ligações das partes com o todo, é latente, pois

Para entender a natureza humana, estudamos não só suas dimensões físicas e psicológicas, mas também suas manifestações sociais e culturais. Os seres humanos evoluíram como animais e seres sociais e não podem conservar-se física ou mentalmente bem se não permanecerem em contato com outros seres humanos. Mais do que qualquer outra espécie social, dedicamo-nos ao pensamento coletivo e, assim procedendo, criamos um mundo de cultura e de valores que é parte integrante do nosso meio natural. Assim, as características biológicas e culturais da natureza humana não podem ser separadas. (CAPRA, 1997, p. 291).

A maneira de organização escolar atende aos moldes cartesianos e não busca compreender a complexidade do Ser humano, um Ser que se desenvolve biologicamente dependente de outros Seres, para sobreviver e para se relacionar, mas, tem caráter ambíguo. Cada Ser humano carrega em si características unas, em suas peculiaridades anatômicas e em sua estrutura biológica, que são múltiplas na espécie humana. As características genéricas definem a espécie, no entanto as singularidades podem ser percebidas na convivência entre seres “linguajantes”, que no tear

¹ O termo aprendizagens refere-se ao pensamento de HUGO ASSMANN (1998), compreendendo um novo sentido ao termo aprendizagem.

histórico de evolução da espécie desenvolveu por meio da capacidade racional, a linguagem. Cada Ser humano vive e experimenta-se como sujeito singular, sendo que o que determina suas ações é o seu próprio modo de ver e sentir o mundo ao seu redor. A influência do meio é determinante para formação da consciência do humano, porém não tira do humano a capacidade de retroagir sobre o meio.

O grande paradoxo é como cada unicidade se constitui em seu processo de vida. Cada Ser desvenda em si, ao interagir com seu meio, sua personalidade, que aflora de acordo com seu modo de ver, sentir, pensar e agir.

O homem é racional (*sapiens*), louco (*demens*), produtor, técnico, construtor, ansioso, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico; goza, canta, dança, imagina, fantasia. Todos esses traços cruzam-se, dispersam-se, recompõem-se conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a inacreditável diversidade humana. (MORIN, 2007, p. 63).

A potência diversificadora infinita da unicidade humana é complexa, em razão de “unicidade”, do prefixo ‘uni’ refere-se a um Ser humano, e ‘cidade’ que dizer ‘Povoação, normalmente maior que uma vila’, ou seja, um ser humano povoado.” (REMPEL, 2017, p. 168). Um ser humano povoado, capaz de racionalmente compreender-se e educar-se, desde que tenha essa oportunidade. A partir desta compreensão, pensar a função educativa permitindo a natalidade na educação é outro desafio.

No linear tempo histórico a espécie humana passou por mutações, comprovadas cientificamente. A emergência da ascendência científica proporcionou êxtase aos moldes de viver desejado pelo humano. Porém, o conhecimento científico está sendo, nos tempos de hoje, o que foram os mitos, religiões em outros tempos.

O progresso é noção aparentemente evidente; sendo por natureza cumulativa e linear, traduz-se de forma simultaneamente quantitativa (crescimento) e qualitativa (isto é, por um “melhor”). Vivemos durante dezenas de anos com a evidência de que o crescimento econômico, por exemplo, traz ao desenvolvimento social e humano aumento da qualidade de vida e de que tudo isso constitui o progresso. Mas começamos a perceber que pode haver dissociação entre quantidade de bens, de produtos, por exemplo, e qualidade de vida; vemos, igualmente, que, a partir de certo limiar, o crescimento pode produzir mais prejuízos do que bem-estar e que os subprodutos tendem a tornar-se os produtos principais. Portanto, a palavra progresso não é tão clara quanto parece. (MORIN, 2010, p. 95).

Todo conhecimento construído pelo Ser humano diante da ideia de progresso, não oportuniza a autorreflexão individual, tampouco humaniza a humanidade. O ser humano vivente no terceiro milênio nasceu num contexto de fragmentação, foi e está sendo educado assim, a menos que se conheça a história da humanidade e se resgate a simplicidade dos laços que tornaram possível a própria evolução da espécie, a ternura e o ato de compartilhar.

A complexidade do Ser humano, requer a religação dos saberes, um pensamento que compreenda que a vida intelectual é inseparável da vida de experiências. O ser humano se constitui na constante busca pelo domínio de suas emoções, o processo de autoconhecimento é possível no entrelaçamento da razão e emoção. Nessa compreensão, os espaços educativos têm a função de compreender a dimensão inteira do humano e desenvolver ações que contemplem a desejabilidade do Ser humano estar nesse espaço e viver plenamente suas experiências. Sendo oportuno reconhecer que “A complexidade que existe na natureza não pode ser simplificada.” (PAVIANI, 2014, p. 36). Exigindo assim, o princípio da interdisciplinaridade.

Dentre as razões que justificam epistemologicamente a interdisciplinaridade, encontramos os princípios da unidade e da multiplicidade, da continuidade e da descontinuidade, da unidade e da multiplicidade (do todo e das partes) conjuntamente com os problemas da emergência e da complexidade do conhecimento. (PAVIANI, 2014, p. 39).

² Natalidade no conceito de Hannah Arendt (2014), é a oportunidade do novo, do inédito, na e pela educação.

Razões que expressam a necessidade de ações dialógicas e colaborativas na ocasião do processo de mediação do Ser humano com o desenvolvimento da especificidade de um conhecimento teórico, cujo entrelaçamento é determinante na trama de construção do saber. Inter-relações que se ascendem nos espaços educativos. “A interdisciplinaridade não é apenas a integração de um conjunto de relações entre as partes e o todo, mas também uma descoberta de propriedades que não se reduzem nem ao todo nem às partes isoladas.” (PAVIANI, 2014, p. 48).

Desse modo, é essencial colocar as disciplinas em diálogo para tentar efetivar a formulação de uma interpretação integral da existência humana, da unicidade, especialmente das gerações recém-chegadas. Ressalta-se que

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda dos novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser em formação. (ARENDRT, 2014, p. 234).

A complexidade exige flexibilidade, exige observação e diálogo para pensar práticas de intervenção e permissão. Não elimina o caráter de cada especialista, disciplina, mas as coloca como pensadoras de uma nova concepção de organização dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos científicos em relação aos aspectos observados.

Sistematizar é integrar conhecimentos de diferentes disciplinas em função de uma finalidade científica ou didática. Não basta justapor dados e informações. É preciso um fio condutor que lhes forneça coerência. Não se pode identificar fontes, fazer levantamentos, selecionar, enfim, articular algo sem um projeto teórico. (PAVIANI, 2014, p. 57).

Em nosso tempo, contemporâneo, a sistematização de conhecimentos é como uma imagem de rede, que não se limita a uma disciplina, mas com a integração de todas, constituídas pelos atores envolvidos em cada unidade escolar, por cada turma escolar, no tear das experiências intersubjetivas, que podem ser consolidadas em intervenções sucessivas de várias disciplinas num mesmo projeto.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2000, p. 38).

Um modo de pensar e agir que exige reconfiguração dos espaços escolares, que quebra a hierarquia criada na divisão curricular. Dinamiza ações colaborativas, pois “A interdisciplinaridade não elimina as ciências e as disciplinas fundamentais, apenas derruba seus falsos muros.” (PAVIANI, 2014, p. 51). A grande exigência que se coloca frente ao histórico processo fragmentário que se desenvolveu na humanidade, ou que a humanidade desenvolveu, é justamente a consciência da fragmentação. Assim, interdisciplinaridade é entendida como uma necessidade, pois os observadores (professoras/res) são produtos da própria percepção. Portanto somente a troca de olhares, por meio do diálogo, pode ter caráter autopoietico.

A interdisciplinaridade não é apenas a integração de um conjunto de relações entre as partes e o todo, mas também uma descoberta de propriedades que não se reduzem nem ao todo nem às partes isoladas. Em seu nível mais alto, é uma modalidade de relação que, sem eliminar as contribuições individuais das disciplinas, as integra num único projeto de conhecimentos. (PAVIANI, 2014, p. 48).

Assim, estabelecermos horizontes que nos permitem entender os desafios da educação hoje é totalmente desafiador e necessário. Não há como falar em educação sem antes compreender o humano. Dotados pela racionalidade, podemos contribuir nas constituições das unicidades humanas, via interdisciplinaridade.

O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho coletivo e solidário na organização do trabalho na escola. Não há interdisciplinaridade sem descentralização do poder, portanto, sem uma efetiva autonomia da escola. (ASSMANN, 1998, p. 96).

Intencionalidade permissiva, educativa e constitutiva foi o fator desencadeante de um pensar coletivo que reconheceu as necessidades das unicidades e organizou-se de um modo a planejar ações que colaborassem com o desenvolvimento de crianças de cinco e seis anos, de turmas de pré-escolar. Desenvolvimento biopsicossocial, para além dos muros da sala de aula, reconhecendo as necessidades singulares e permitindo a natalidade. Conduzidas pelo espírito de reconhecimento da unicidade e sua complexidade, motivadas pelo desejo de colaborar nos processos de experiências de aprendizagem.

O termo “aprendizagem” (“*apprentissage*”) deve ceder o lugar ao termo “aprendências” (“*apprenance*”), que traduz melhor, pela sua própria forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo. (Hélène TROCMÉ-FABRE apud ASSMANN, 1998, p. 128).

Nessa perspectiva, delineou-se oportunizar mais espaço de liberdade para as crianças, sem deixar de atender o que rege a grade curricular de cada especialista, mas sim, correlacionando os conteúdos, para oportunizar aprendizagens significativas.

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES: UMA EXPERIÊNCIA COM PRÉ-ESCOLAR

A conversa mantida frequentemente pelas educadoras que atuaram com as turmas de pré-escolar, revelou a necessidade de aproximação das disciplinas a fim de articular os diversos campos do saber em favorecimento do conhecimento constituinte das crianças.

A exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas. Uma epistemologia da complementariedade, ou melhor, da convergência, deve, pois, substituir a da dissociação. (JAPIASSU, 1975, p. 26).

Elementos conceituais que embasaram a necessária convergência das ações desenvolvidas com as crianças. Considerando ainda, que as crianças foram quem revelaram seus desejos e necessidades em prévio diagnóstico das educadoras. Diagnóstico que acusou o modo de viver contemporâneo como fator desencadeante da multifacetação das infâncias. Pois, as infâncias são corrompidas por um modo de viver que prioriza o consumismo, o excesso de informações, o encontro demasiado com meios de comunicação em massa, por vezes, com programas e jogos inadequados para faixa etária, distanciamento dos pais devido as necessidades de trabalho, diminuição de relações intersubjetivas, por vezes acontecidas apenas no espaço escolar. Violências contra a infância e invisível aos olhos dos adultos, que se tornam ambivalentes em relação as crianças.

Exigindo assim, esforço das educadoras na busca por contemplar o processo educativo para além do que prevê cada especialidade, disciplina. Priorizando a experiência da observação e da troca de olhares entre as educadoras na perspectiva de sistematizar ações colaborativas em tentativas de complementariedade.

Na esteira desse pensamento, foi necessário reconhecer que o positivismo imposto à educação é vindouro da modernidade, consubstanciado na visão mecanicista, caracterizado pela análise científica que destrói a unidade, decompõe a fim de estudá-las em partes separadas.

Para Descartes, o universo material era uma máquina, nada além de uma máquina. Não havia propósito, vida ou espiritualidade na matéria. A natureza funcionava de acordo com as leis mecânicas, e tudo no mundo material podia ser explicado em função da organização e do movimento de suas partes. (CAPRA, 1997, p. 56).

Desta maneira, com o advento da ciência moderna, instalou-se a disciplinaridade, na lógica reducionista. As especializações nasceram do princípio da fragmentação que desencadeou a multidisciplinaridade, ou seja, várias disciplinas que se especializam, gerando um acúmulo de conhecimentos empíricos que resultou, de certo modo, no avanço tecnológico, porém de modo disjunto, sem considerar a junção do todo.

A escola enquanto espaço de encontros, precisa reconhecer a complexidade do humano, que é uno e múltiplo, singular e genérico, racional e emocional, ³biológico e cultural, ao mesmo tempo. As múltiplas infâncias precisam ser reconhecidas, num processo colaborativo em que se faz necessário articular a unicidade em seus processos constituintes de aprendizagens.

Articulações que se unificaram em ensaios interdisciplinares na execução de dois projetos desenvolvidos no ano de dois mil e dezessete com as turmas do pré-escolar do Centro de Educação Infantil de Tunápolis (SC). Utilizamos o termo ensaios, porque além das rupturas fragmentárias impostas já na Educação Infantil, foi necessária articulação dos conteúdos curriculares de cada área do conhecimento com as realidades expressadas pelas crianças. Reconhecendo que houve momentos de distanciamentos, considerando que cada especialista tem uma aula semanal, exceto Artes e Educação Física que tem mais que duas aulas semanais, coincidindo com feriados, dias de planejamento por escola e não conseguindo acompanhar o desenvolvimento de todo o processo constitutivo das crianças e turmas, em suas aprendizagens. Mais um desafio a ser refletido e superado pela e na educação.

Em si não há nada de novo em constatar que cada sociedade e cultura sempre está lidando com um número plural de temporalidades – cronológicas e Kairológicas, tempos de relógio e tempos vivenciais – ao dar formas organizadas às relações sociais. (ASSMANN, 1998, p. 215).

A organização sistemática na qual a escola se encontra, atualmente, simplifica os processos vividos na mesma, de tal maneira a afastar o humano do humano, pois coloca em voga a ânsia de se ocupar o tempo a fim de “dar conta de conteúdo”. Algo a ser redimensionado no espírito humano. O conceito de interdisciplinaridade parece compreensível, mas colocá-lo em prática é desafiador. Requer tempo, reflexões, embasamento teórico e muita conversa para se chegar a um consenso que vigore em práticas interdisciplinares.

Um dos desafios é conseguir ter o momento de “sentar juntas” para conversar, trocar experiências de observações, outro, é quando a/o professora/r de área atende a mais de uma escola em sua escala de quarenta ou vinte horas semanais, impedindo-a/o assim, de participar dos planejamentos por escola. Impasses que precisam ser compreendidos e superados. Nesse aspecto, uma aliada, pode ser as tecnologias, podendo ser utilizadas como

³ Linha de pensamento da complexidade, de Edgar Morin (2007, p. 53) “O indivíduo humano, na sua autonomia mesma, é, ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural.”

mecanismo de agilidade. A rede municipal de Tunápolis (SC) adotou o uso do aplicativo da Microsoft, *Onedrive*, que permite a utilização de serviços *online* para enviar e receber mensagens eletrônicas, sendo possível escrever em pastas separadas por turmas e por criança, fatos cotidianos, observações, convertendo-se em um relatório pedagógico individual, onde é possível conhecer cada criança em sua unicidade. Desta maneira, ao se planejar ações, se leva em consideração as necessidades das crianças e das turmas.

Compartilhar leituras foi um subsídio que proporcionou maiores reflexões sobre o contexto atual vivenciado. Antes de pensar ações, em conversas cotidianas as professoras percebiam que a agitação e pouca motivação por parte das crianças exigiam uma compreensão maior sobre o contexto contemporâneo, que sobrecarrega e hiperestimula as crianças.

Sendo assim, foram desenvolvidos projetos semestrais interdisciplinares com as turmas do pré-escolar. Projetos que revelam em seus “problemas” as necessidades expressadas pelas crianças.

Relacionamento no espaço escolar. Dificuldades em compreender e socializar os modos de convivência que as crianças têm em casa e expressam no espaço escolar, entre elas: Violência (representação do que as crianças assistem na televisão e expressam no brincar, tiros, armas, chutes, assim como os estereótipos que os meios de comunicação em massa induzem); Compensação (onde os pais negociam um comportamento adequado da criança em troca de presentes); Negligência familiar (dificuldade dos pais/responsáveis terem um diálogo compreensivo com seus filhos/as quando há separação do pai e mãe enquanto casal); Escolarização precoce (onde pais/responsáveis cobram aprendizagem da criança, sabendo que essas ainda não estão na fase de desenvolvimento para atender esses estímulos, e isso reflete na constituição psicológica da criança, pois elas relatam que os pais fazem x quando “não está certo”); Não aceitação da diversidade humana, as crianças já excluem o/a amigo/a diferente de si. Bullying; sexualidade; Ter a atenção das crianças, sem precisar chamar a atenção. (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017).

Vários problemas indissociáveis que precisaram ser reconhecidos afim de buscar soluções e intervenções pedagógicas, sinalizando o tema do primeiro projeto: “Conviver e Cuidar: Vivências e experiências que resgatam os valores e brincadeiras esquecidos pela contemporaneidade.” (Arquivo da escola). E do segundo projeto: “Experiências de aprendizagens.” (Arquivo da escola). Assim justificados:

Os fatores citados no problema interferem na socialização e no ensino aprendizagem que deve ocorrer no espaço escolar. Ficando a cargo da escola promover a socialização e ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, porém, com maior dificuldade devido aos contextos que as crianças vivenciam em casa. Revelando a urgência de se pensar projetos que atravessem o conteudismo, que adentra na Educação Infantil, para que de maneira significativa reconheça-se o meio social das crianças e perspetive-se melhorias na qualidade do ensino aprendizagem, por meio de ações interdisciplinares e coletivas. Como os fatores citados perpassam o ambiente escolar, onde as crianças “trazem” o que vivenciam em casa, a escola precisa, a primeiro momento, reconhecer e identificar as peculiaridades das crianças, a fim de minimizar os malefícios do modo de viver contemporâneo, onde as crianças não tem a oportunidade de criatividade, recebem “tudo pronto”, os pais também encontram-se cotidianamente envolvidos pelo capitalismo para buscar o sustento de suas famílias, sendo necessário um resgate do *modo de viver comunal*, no que tange os aspectos de espontaneidade, criatividade e prazerosidade na Educação Infantil e engloba a sustentabilidade do meio em que vivemos; Diante da dificuldade em desenvolver atividades dirigidas por precisar ficar chamando a atenção das crianças quanto a valores que são essenciais, como o respeito, sente-se a necessidade de dar mais liberdade às interações e brincadeiras, livres e dirigidas. (ARQUIVO DA ESCOLA, 2017).

Fundamentando-se na concepção de Strieder (2002, p. 241-242):

Não há surpresas nas apostas fragmentárias. Da análise-divisão- parece confirmar-se a necessidade do dividir o conhecimento na vasta gama disciplinar. Ela cria uma espécie de naturalização

departamental do saber. Em paralelo à vivência compartimental, aulas definidas para tão somente tratar deste ou daquele conteúdo, ratifica-se a também não concepção da inter-dependência do conhecimento. Socialmente crescem o(a)s aluno(a)s desenvolvendo concepções de independência e de auto-suficiência do indivíduo tal como são auto-suficientes cada uma das disciplinas do currículo. Crescem os alunos aprendendo e vivendo o individualismo e a não necessidade de estabelecer correlações com as demais disciplinas, como também a não ver a necessidade do outro para que ele seja o que é.

Desta maneira, os objetivos gerais foram criados a fim de amparar os pressupostos evidenciados nos problemas e justificativas. Sendo o objetivo geral do primeiro semestre " Reconhecer as necessidades das crianças e resgatar valores e brincadeiras esquecidos pela contemporaneidade. " (Arquivo da escola, 2017), e do segundo semestre "Desenvolver experiências significativas que partam das necessidades das crianças e que favoreça as aprendizagens. " (Arquivo da escola, 2017). Ambos geradores das atividades desenvolvidas nos dois semestres em todas as áreas do conhecimento, conciliando os conteúdos das disciplinas com as necessidades das crianças.

Faz parte da história de Tunápolis a imigração e a colonização alemã e, em virtude disto, vivencia-se a língua e a cultura alemã no município. Na disciplina de Língua Estrangeira, Alemão, objetivou-se a aquisição da língua através de todos os sentidos da criança, desenvolvendo diferentes habilidades através do lúdico e do brincar. Defende-se também a teoria de que a partir do conhecer a si mesmo e aos outros, o ser humano se auto compreende, desenvolvendo o autocontrole das emoções e reações e o respeito ao outro.

Está visão do ser integral que interage com o meio, relacionou-se com o projeto interdisciplinar, visando a unicidade também dos saberes no espaço escolar. A partir desta concepção, os conteúdos vivenciados na disciplina de Língua Alemã no pré-escolar foram de forma cronológica: cumprimentos, apresentação do nome, identificação oral do material escolar, ações e orientações de convivência durante o decorrer das aulas – pedir licença para tomar água, ir ao banheiro, falar, levantar, pegar um objeto - as partes do seu corpo, a sua família, vestuário, clima, alimentação e animais. A criança inicialmente possui contato com o vocábulo ouvindo-o e observando o seu significado através de gesto e/ou algo material visível. A criança repete a palavra e faz a ação referente ao vocábulo e aplicando-o na sua prática diária. A abordagem do conteúdo segue essa linha de raciocínio, interligando os fenômenos estudados pelas crianças nas demais áreas e ampliando o vocabulário na língua alemã. Objetivando a convivência e a ludicidade, a música se insere com o conteúdo e elaborando os gestos entre as crianças, inclusive a dança. O conteúdo aplicado a realidade explorou-se na temática animais. Em passeios pelas ruas e jardins para observá-los e compreender a sua função e a sua importância para o meio. Considerando, que tudo o que a criança vivencia observando e experimentando fazem parte de sua descoberta de mundo.

Favorecendo a imersão das crianças nas diferentes linguagens, na disciplina de informática, sob regência da educadora Leila Both, objetivou-se desenvolver habilidades quanto ao uso do computador por meio de jogos das diferenças: encaixar as partes e reconhecer as diferenças entre as pessoas; Observar a sequência de cores e o lugar de cada bola para encaixar com o jogo mosaico de cores; Desenvolver atividades com números, letras e figuras utilizando o mouse e teclado, com o uso do Software Minisebran; Inserir letras do nome, colorir, memória, letra inicial de algumas palavras, com o Software Ariê; Criar desenhos, desenvolvendo o traçar, tirar, arrastar, puxar, riscar, com o Software Drawing. Interligando as aprendizagens da disciplina de informática ao assunto/tema/conteúdo enfatizado, educando as crianças a utilizarem o computador com responsabilidade e habilidade.

Sendo ainda perceptível nas ações expressadas cotidianamente pelas crianças, o contato e uso dos meios de comunicação em massa, em casa. Sentiu-se a necessidade de orientar as famílias quanto ao tempo e conteúdo acessado pelas crianças, assim, foi enviado para as famílias um bilhete, elaborado pela educadora Leila, sugerindo o nome de alguns jogos educativos. Assim como, foi desenvolvido na aula de informática o objetivo de pesquisar o que as crianças

acessam no *You Tube*. Revelando que a mídia pensa na criança como ser alienado e reprodutor. “A naturalização da violência pode acabar reproduzindo ações semelhantes no meio social e na vida escolar.” (REMPEL, 2017, p. 151).

Urgindo a necessidade de consciência, individual e coletiva, sobre a cultura que preservamos, em nosso tempo atual, que naturaliza ações de violência e banaliza a sensualidade.

Pensarmos nas linguagens que consensuamos como adultos viventes, responsáveis pelas recém-chegadas, as crianças, é essencial ao pensarmos que modo de vida desejamos instituir às gerações vindouras. Reflexão profunda ao pensar ações educativas contribuintes para constituição integral do ser humano.

A abordagem das disciplinas de Educação física, sob regência da educadora Kerli Cristina Welchen, de Artes regida por Carlise Pauli Pohren e de língua estrangeira Inglês regida por Leoni Babick, foram tão importantes quanto as detalhadas a cima, pois contribuíram de forma significativa no desenvolvimento da constituição das crianças, bem como no desenvolvimento dos projetos. Impasses da contemporaneidade não tornaram possível a descrição dos objetivos em sínteses, por parte das educadoras, mas foram dinâmicos no decorrer das reflexões e potencialização das habilidades desenvolvidas com as crianças. Pois, observou-se o currículo de cada disciplina e foi adequando-se os conteúdos a serem ministrados com as necessidades sentidas e objetivos delineados no recorte dos temas a serem trabalhados. Proporcionando momentos de resgates de vivências adormecidas pela contemporaneidade. Bem como, ofertas de oportunidades de vivências que permitissem relações com o outro na construção dos processos de aprendizagens.

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização. (CAPRA, 1997, p. 260).

Observou-se no decorrer dos projetos, maior envolvimento e cuidado das crianças umas com as outras, conhecimento de si e do mundo, fecundando o sentimento de infância que, por vezes, lhes é tirado. Reverberando a necessidade de intensificar esforços capazes de reconhecer a complexidade humana em suas relações com as aprendizagens.

Destacando que o objetivo de “conhecer as residências das famílias das crianças do pré-escolar”, contribuiu de maneira significativa na aproximação e afetividade de umas com as outras e consigo mesmas. Redimensionando o sentido de ser criança e aproveitar a infância. Oportunizando novas experiências e descobertas de mundo, para além de qualquer disciplina. Oportunidades abrangentes de resgate do sentimento de ser um/a humano, vivente em um espaço de inter-relações.

Um tema fundamental para a educação é a relação entre corporeidade e experiência de tempo. E com isso novamente na temática da auto-organização do vivo. [...]. É preciso trazer de volta, para dentro do tempo presente da corporeidade, pelo menos boa parte daquilo que as culturas e religiões projetaram para fora e para longe dela: para o pós-tempo, para a dimensão atemporal da eternidade. Penas e gozos projetados para lá devem voltar para cá, para dentro da organização das esperanças possíveis neste mundo e nesta vida. E é aí que a coisa se complica. Porque também nesse mundo e nesta vida se pode fugir da vida e do mundo. (ASSMANN, 1998, p. 228).

O pensamento de escola como organização aprendente nos ajuda a chegar a um conhecimento mais profundo da vida. Acreditamos assim, que a lógica dialógica deve ser ponte entre as áreas do conhecimento, e que as diversas habilidades podem ser potencializadas por meio de projetos interdisciplinares que reconheçam as unicidades e perspectivem reencantar a educação em seu processo de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, que as ações colaborativas são necessárias e possibilitam compreensão da dimensão inteira do humano, em seus aspectos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Somente com a junção de múltiplos olhares pode ser possível contribuir na constituição inteira do humano.

Superar a fragmentação do conhecimento encontra múltiplos percalços, a redimensionalização do sentido de tempo, especialmente na Educação Infantil; a superação da concepção mecanicista cartesiana e reflexões profundas sobre o sentido de somar ações colaborativas, para tornar os conceitos trabalhados significativos e constituintes da unicidade humana.

O modo de conceber a educação, nas diferentes áreas do saber, requer um pensar coletivo, capaz de reconhecer os limites e horizontes de cada especialista, para ser possível de fecundar a colaboração na efetivação das aprendizagens, via interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação Rumo à sociedade aprendente**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1997.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Direção Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

MORIN, Edgar. **O método 5. A humanidade da humanidade: a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: Conceitos e distinções**. Caxias do Sul: Educs, 2014.

REMPEL, Cristiane Elisabeth Cupchinski. **Unicidade do ser humano: olhar colaborativo na educação infantil por meio da interdisciplinaridade**. Curitiba: CRV, 2017.

STRIDER, Roque. **Educação e humanização: por uma vivência criativa**. Florianópolis: Habitus, 2002.

A PSICOMOTRICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA FORMA DE RESGATAR O MOVIMENTO NA SALA DE AULA

Adriana Sernajoto

Universidade do Oeste de Santa Catarina
adriana.susin@unoesc.edu.br

Angélica Luciane Port

Universidade do Oeste de Santa Catarina
angel_24.port@outlook.com

Gabriela Maria Susin

Universidade do Oeste de Santa Catarina
gabrielasusin_@hotmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Esse artigo trata-se de um relato de experiência que se baseou na problematização encontrada nos estágios, com o objetivo de analisar *como a psicomotricidade auxilia no desenvolvimento da criança de Educação Básica*. Inicialmente realizou-se a observação nas escolas para definir o problema de pesquisa; após, foi construído o projeto, elaborado o planejamento e desenvolvidas as aulas, visando inserir diariamente aspectos psicomotores. Assim, constatou-se a importância de resgatar a psicomotricidade na escola, pois é a base para o processo de expressão corporal e gráfica, aquisição da linguagem e da escrita, garantindo uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Aprendizagem. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade é um tema amplo e fundamentalmente necessário para o desenvolvimento multidimensional das crianças, considerando as afinidades entre as formas de comportamento corporal e o lado afetivo de cada indivíduo, ainda, é por meio do estudo das valências psicomotoras que as dificuldades de aprendizagem podem ser resolvidas e superadas.

Para tanto, o estudo deste tema proporciona um aprofundamento científico e teórico sobre a psicomotricidade e sua importância para o desenvolvimento pleno das crianças, visando que se percebeu durante a observação de estágio que este tema não vinha sendo desenvolvido dentro das salas de aulas das escolas campos de pesquisa, da maneira adequada.

Observou-se ainda, o uso excessivo do método apostilado o que ocasiona um agravamento no déficit do trabalho com a psicomotricidade, já que as aulas acabam focando exclusivamente ao preenchimento da apostila, o que não permite ao aluno se desenvolver de forma psicomotora, tornando-se um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem, deixando-se de lado todas as dimensionalidades que auxiliam ao longo do processo de aquisição do conhecimento.

Partindo desta problematização buscou-se por meio desta pesquisa responder: Como a psicomotricidade auxilia no desenvolvimento da criança na Educação Básica? Neste sentido, o objetivo geral buscou: Analisar como a psicomotricidade auxilia no desenvolvimento da criança na Educação Básica, caracterizando-se por ser uma pesquisa qualitativa, exploratória e de ação já que visou analisar dados e permitiu as pesquisadoras se posicionarem frente ao objeto de estudo.

Ainda como objetivos específicos a pesquisa trouxe: relacionar teoricamente Psicomotricidade e o desenvolvimento da criança; observar como e se ocorre o trabalho com a psicomotricidade na sala de aula do campo de estudo; investigar estratégias de ensino que trabalham com aspectos da psicomotricidade; elaborar atividades que possibilitem a realização de ações de ensino promovendo o desenvolvimento psicomotor.

Para tanto, por meio dessa pesquisa buscou-se esclarecer o real objetivo da psicomotricidade no desenvolvimento humano e as formas de implantar estes aspectos no planejamento diário do professor.

A PSICOMOTRICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A Psicomotricidade é um termo que pode ser considerado novo para a educação, já que anteriormente se trabalhava nas escolas exclusivamente a motricidade. No entanto a função motora do indivíduo está ligada diretamente com os seus aspectos cognitivos e afetivos, desta forma, exatamente com a preocupação de ir além do trabalho exclusivo com a motricidade surge o conceito de psicomotricidade, sendo que esta busca “[...] justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica.” (MEUR; STAES, 1991, p. 5).

Assim, considerando que antes mesmo de desenvolver uma linguagem verbal, o indivíduo já possui uma linguagem corporal que permite-o comunicar-se, assim:

[...] podemos concluir que a partir de uma experiência simples de origem motora a criança vai receber informações que classificará paulatinamente em um conjunto de indicações similares percebidas em outras circunstâncias. Assim, adquirirá uma noção clara, por exemplo, de “forma arredondada, de “dentro” e de “pequeno”. (MEUR; STAES, 1991, p. 5).

Ainda pode-se destacar que é fundamental trabalhar a psicomotricidade nas crianças em todos os níveis de ensino, uma vez que é essa prática que permitirá à criança o pleno desenvolvimento motor e cognitivo.

Com relação a esta reflexão, Levin (2005, p. 21) afirma que:

Incentivar uma relação saudável com o próprio corpo e o uso dele na aprendizagem são práticas que deveriam ser cultivadas por toda a escolaridade. Mas até o início da puberdade, por volta dos 12 ou 13 anos, elas são determinantes. Até essa fase a criança vive pela primeira vez as mais diversas experiências: ela vai conhecer os números, a regra de três, a leitura, a escrita, o ensino de História.

Além disso, para Machado e Nines (2010, p. 27):

É a vertente da psicomotricidade que auxilia os alunos em suas atividades escolares, com o objetivo de dar base para que a criança se desenvolva intelectualmente a partir de experiências inicialmente motoras, mas que requerem uma descarga de suas funções cognitivas para sua realização.

Vale destacar, que a criança inicialmente usa da percepção tátil e oral para explorar objetos e construir as primeiras significações do meio em que está inserida, assim, quando cresce seu corpo continua sendo ponto de partida para a efetivação da aprendizagem, desse modo, é extremamente necessário que se considere o corpo como um receptor dos estímulos que geram o conhecimento.

Afirma-se que a psicomotricidade permite uma aprendizagem baseada na utilização do corpo para sua efetivação, garantindo prazer em aprender, além de estimular o ser a criar subsídios motores que poderão ser usados futuramente para resolução de problemas.

Hoje o estudo da psicomotricidade abrange diversas áreas psicomotoras que auxiliam para um desenvolvimento infantil qualificado e que visa à aprendizagem em sua totalidade, sendo elas: o esquema corporal; lateralidade; estruturação espacial; orientação temporal; equilíbrio; coordenação motora fina e coordenação motora global.

ESQUEMA CORPORAL E A LATERALIDADE

O esquema corporal e a lateralidade são fundamentais para o pleno desenvolvimento do indivíduo, sendo que por meio da construção e reconhecimento do seu corpo que o indivíduo irá construir a sua aprendizagem.

Para Machado e Nines (2010, p. 30):

Faz-se necessário ressaltar que o esquema corporal não deve ser visto como sendo a primeira função psicomotora a ser desenvolvida, mas que deve ser priorizada, principalmente ao se trabalhar com crianças nos primeiros anos de vida. Nesta fase ela está propensa a absorver uma quantidade imensa de informações, sendo assim, se não tomar consciência de seu próprio corpo e o que esse corpo é capaz de fazer, isso pode acarretar numa inadaptação e, conseqüentemente, causar atrasos no desenvolvimento global.

Segundo Meur e Staes (1991) a criança que não tem domínio do seu corpo e de sua ação a partir dele pode retrair-se por não conseguir correr, pular, andar sem se chocar com os colegas, assim com o decorrer do tempo, esta criança deixará de brincar e se relacionar com os demais pares do seu cotidiano.

A construção do esquema corporal, assim, propicia ao ser uma consciência do seu corpo, suas partes e as possibilidades de ação de que este mecanismo biológico pode desenvolver no meio social em que se encontra inserido.

Da mesma forma, a lateralidade é desenvolvida principalmente na infância, sendo que cada um de nós tem um lado corporal que utiliza com maior frequência, essa predominância segundo Meur e Staes (1991, p. 11) “[...] corresponde a dados neurológicos, mas também por certos hábitos sociais.”

Esses hábitos são construídos ao longo da vida e principalmente no período escolar, aonde a criança, irá aos poucos definir com qual dos lados irá escrever, desenhar, recortar, chutar a bola, enfim é nesse período que ela irá encontrar o lado do seu corpo que sente maior afinidade e facilidade para realizar as atividades cotidianas.

Ou seja, a lateralidade é a predominância de força e habilidade de um dos lados corporais, já a concepção de “esquerda/direita” é um aspecto desenvolvido por meio da estruturação espacial e leva mais tempo para se efetivar, para que isso ocorra é necessário primeiramente que a criança tenha o pleno domínio da lateralidade.

ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL E ORIENTAÇÃO TEMPORAL

A estruturação espacial e a organização temporal possibilitam grandes melhorias na aprendizagem da criança, tornando resultados positivos no processo de aquisição de conhecimentos, já que o indivíduo aprende nas interações sociais, é fundamental que este tenha pleno domínio do seu ambiente e da sua ação sobre ele.

Assim, consiste na “tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e as coisas.” (MEUR; STAES, 1991, p. 13).

A estruturação espacial permite ao indivíduo reconhecer o espaço que seu corpo pode ocupar no ambiente em que se encontra. É impossível ignorar esse aspecto já que o tempo todo se conversa com as crianças dando ênfase a esse ponto, por exemplo, quando se orienta que vá até o quadro, pegue o lápis que está ao lado do caderno, etc.

Machado e Nines (2010, p. 33) afirmam que “[...] devemos enfatizar a necessidade de a criança se posicionar no espaço, compreender como o seu corpo ocupa lugar no meio em que se desloca, sem perder a noção de tudo que está à sua volta.”

É necessário que a criança desenvolva essa estruturação para compreender que o seu corpo ocupa espaços diferentes em relação ao ambiente, podendo ora estar à direita, à esquerda, em cima, embaixo, fora, dentro, etc.

Em consonância a isso, a orientação temporal é a capacidade humana de organizar os fatos em uma sequência ligada a uma linha cronológica, seguindo a “sucessão de acontecimentos: antes, após, durante.” (MEUR; STAES, 1991, p. 15).

Ainda, envolve a capacidade de compreender as noções de tempos longos e curtos como os dias, meses, anos, entre outras. Esse é um item fundamental da psicomotricidade e incorporá-lo à escola é imprescindível, já ignorá-lo pode provocar vários prejuízos futuros.

EQUILÍBRIO

O equilíbrio está presente na vida de todos os seres quando estes desempenham alguma atividade motora, segundo Machado e Nines “toda e qualquer atividade motora realizada pelo ser humano gera um desequilíbrio, alterando a sua postura inicial. O equilíbrio é um tipo de resposta acionada para contrapor-se às forças que tendem a alterar essa postura” (2010, p. 31).

Pode ser caracterizado, em duas formas de ação, o equilíbrio estático e o dinâmico. O equilíbrio estático ocorre quando é necessário parar em uma determinada posição, mantendo essa postura sem se locomover.

Já o equilíbrio dinâmico se caracteriza por ser algo em movimento manter-se em uma posição realizando determinada atividade, como correr, pular, andar sobre uma corda, etc.

COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL E COORDENAÇÃO MOTORA FINA

A coordenação motora global caracteriza-se por desenvolver grandes agrupamentos musculares do indivíduo, ela envolve atividades com praticamente todos os membros do corpo, sejam os inferiores ou superiores.

Esta área é a base para todos os outros movimentos corporais, segundo Machado e Nines (2010, p. 32) “com a estimulação adequada da coordenação motora global, os seres humanos podem ser solicitados a desenvolver uma coordenação motora mais específica e mais precisa [...]”

As atividades mais precisas são desenvolvidas a partir da Coordenação Motora Fina, sendo as atividades que priorizam o trabalho de músculos muito pequenos do nosso corpo, sendo principalmente com os membros superiores.

Trabalhar com a coordenação motora fina é imprescindível na escola, uma vez que é a partir do desenvolvimento desta, que os alunos conseguirão segurar o lápis para escrever, para Machado e Nines (2010, p. 32) "o aprendizado e desenvolvimento da escrita se dá por um processo de prática e de estimulação constante, levando em conta que é um processo que precisa ser respeitado de indivíduo para indivíduo."

Daí a importância de inserir práticas que envolvam o aprimoramento desta no planejamento, já que para escrever é preciso ter esses pequenos grupos musculares estimulados e flexibilizados.

Assim, para inserir estes aspectos psicomotores no planejamento, os jogos e brincadeiras tornam-se instrumentos facilitadores devendo estar presentes diariamente no planejamento escolar, não como algo para ocupar o tempo das aulas, mas como uma estratégia pedagógica pensada e planejada com o intuito de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Em relação a isso Alves (2009, p. 52-53) ressalta que "com a transição para o Ensino Fundamental, os momentos para a vivência do lúdico são cada vez menores."

Sendo assim, o lúdico e as práticas psicomotoras devem estar inclusas durante todo processo de desenvolvimento e construção das aprendizagens infantis, sendo uma metodologia enriquecedora para os alunos e facilitadora para os educadores. Para Machado e Nines (2010, p. 45) "na Educação Infantil e Ensino Fundamental os jogos e brincadeiras devem estabelecer uma relação interdisciplinar como ação natural do processo de ensino aprendizagem."

Não obstante, essas características lúdicas são fundamentais para a aprendizagem por meio das interações entre a criança, o conhecimento, o professor e os demais pares do contexto social que envolvem as vivências deste ser.

De tal modo é preciso que se busque uma compreensão da influência dos jogos no desenvolvimento infantil, inserindo-o no planejamento escolar, de maneira que venha a auxiliar no processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento dos alunos, e não como mero recurso para ocupar o tempo livre das crianças.

Vale destacar que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos exige do educador preparo e conhecimento sobre como ocorre esse processo, tendo claro a importância de partir sempre da realidade cultural e dos conhecimentos prévios que cada aluno já traz consigo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa diversas atividades psicomotoras foram desenvolvidas pelas estagiárias, incorporando o tema no planejamento diário. Com a aplicação das práticas percebeu-se a importância de aliar este conteúdo às estratégias de ensino.

Na primeira etapa de aplicação, realizada em uma turma multiseriada com os grupos, três, quatro e cinco (4,5 e 6 anos respectivamente), percebeu-se que ao oportunizar momentos em que as crianças possam brincar livremente com seus colegas deve fazer parte das atividades de rotina, já que é por meio das brincadeiras que a criança desenvolve a sua capacidade de interação com os demais colegas aprimorando seu desenvolvimento psicomotor.

Assim, além de atividades livres durante o decorrer da aplicação do projeto várias atividades dirigidas foram executadas, buscando sempre integrar os aspectos psicomotores ao conteúdo a ser desenvolvido.

Para tanto em determinado momento do período de aplicação, a turma realizou uma atividade de chamada introduzida por uma brincadeira nomeada Pescaria dos Nomes, nesta um aluno por vez pescava o nome de um colega e o entregava para o colega correspondente.

Além desta, brincadeira estimular a leitura e o reconhecimento dos nomes, a atividade foi agradável e divertida, estimulando o desenvolvimento da coordenação motora fina dos alunos. "Como habilidades motoras finas identificamos aquelas que requerem muita precisão, envolvem principalmente os membros superiores, em específico as mãos. Um grande número de músculos, relativamente pequenos, são ativados na execução destas habilidades." (PELLEGRINI, et al., 2003, p. 181).

É importante enfatizar que essas atividades são fundamentais já que permitem um aprimoramento dos membros superiores do corpo, favorecendo futuramente para a atividade escrita.

Em outra atividade, a turma foi orientada a formar um círculo com as cadeiras para a realização da chamada. Então, após a organização da sala foram distribuídos para cada um dos alunos um balão contendo o nome de um colega dentro, cada aluno de uma vez deveria estourar o balão com a parte do corpo solicitada, objetivando assim o desenvolvimento da coordenação motora ampla e também o reconhecimento das partes do corpo.

O corpo é a forma que a criança e também o adulto utiliza para explorar o mundo e conhecê-lo daí a importância de reconhecê-lo e explorá-lo verificando todas as possibilidades de sua atuação no ambiente em que se está inserido. Segundo Pellegrini et al. (2003, p. 179),

O movimento é o elemento central na comunicação e interação com as outras pessoas e com o meio ambiente à nossa volta; é central também na aquisição do conhecimento de si e da natureza. Apesar dos movimentos estarem presentes em todas as nossas ações, eles não se repetem, variando em função da nossa disposição física e mental daquele momento. A aquisição de habilidades motoras que ocorre ao longo dos anos é fruto não só das disposições do indivíduo para a ação, mas principalmente do contexto físico e sócio-cultural onde o indivíduo está inserido.

Ainda, o desenvolvimento corporal é um dos principais objetivos da educação infantil, sendo que nos primeiros anos de escolaridade as atividades práticas são essenciais já que serão as atividades de coordenação motora global e fina que darão base para que futuramente a criança tenha maior facilidade ao escrever.

Considerando isso, vale ressaltar que o desenho é uma das ferramentas de ensino mais efetivas para o desenvolvimento da coordenação motora fina, além disso, permite a expressão da criança, cabendo ao educador respeitar o processo de criação infantil conforme Meur e Staes (1991, p. 17) " [...] não [deve-se] reprimir o trabalho espontâneo de expressão gráfica da criança [pois], esta cria seu próprio desenho que lhe possibilita a expressão de sua visão do mundo, a passagem do sonho à realidade, conformação ou não aos ensinamentos recebidos."

Além do desenho atividades e jogos que favoreçam o desempenho motor são fundamentais, assim foi oportunizado vários jogos de coordenação para as crianças.

Uma dessas experiências foi o Futebol no Tecido, para a realização desta atividade a turma foi dividida em dois grupos, cada um se posicionou em um lado do tecido, os alunos mostraram-se muito receptivos a essa prática, por ser algo diferente do cotidiano e que envolveu o movimento.

Assim, foi possível explorar o desenvolvimento motor, algo fundamental para toda a vida, pois a motricidade contribui para explorar o mundo e tudo que dele fazem parte, segundo Pellegrini (2003, p. 179) "para que possa explorar esses objetos a sua volta ele adquire uma série de habilidades manipulativas que vão ser acionadas ao repertório motor, permitindo o uso dos objetos para determinados fins, como dos talheres, da tesoura, do lápis, da bola."

Desta maneira, as atividades psicomotoras vão além do desenvolvimento do corpo, incentivando também a memória escolar, já que para realizar os movimentos é preciso concentração e precisão.

A segunda etapa de aplicação das práticas foi realizada com uma turma do 3º ano (8 e 9 anos), a sala foi anteriormente preparada de maneira que fugiu do convencional dos educandos, assim, percebeu-se que no princípio os alunos ficaram confusos com a organização da sala, já que estavam condicionados a uma determinada forma.

Mas após esse estranhamento inicial, mostraram-se animados com a nova organização da sala, já que a disposição da sala permitia-os interagir com os colegas durante as atividades. Essa experiência oportunizou uma reflexão sobre a importância de organizar a sala de maneiras diversificadas, afim de, promover aos alunos momentos de trocas com todos os seus colegas.

Para aprender é indispensável que haja um clima e ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. (ZABALA, 1998, p. 100).

Assim, organizar o ambiente de maneira que permita a troca de informações é de suma importância para identificar o conhecimento prévio dos alunos, já que esse é o ponto de partida para o educador iniciar sua aula, sendo parte importante do processo de ensino, uma vez que, por meio desse diagnóstico inicial que o educador consegue identificar os conhecimentos que seus alunos já dominam.

Esse momento de reconhecimento das potencialidades do aluno facilita o estabelecimento de metas do educador, refletindo sobre a construção de práticas que sejam ao mesmo tempo, alcançáveis e desafiadoras aos educandos, conforme afirma Zabala (1998, p. 97):

Será necessário provocar desafios que questionem os conhecimentos prévios e possibilitem as modificações necessárias na direção desejada, segundo os objetivos educacionais estabelecidos. Isto quer dizer que o ensino não deve se limitar ao que o aluno já sabe, mas que a partir deste conhecimento tem que conduzi-lo à aprendizagem de novos conhecimentos, ao domínio de novas habilidades e à melhora de comportamentos já existentes, pondo-o em situações que o obriguem a realizar um esforço de compreensão e trabalho.

Assim os jogos psicomotores surgem como ferramentas auxiliadoras do educador para inserir desafios aos alunos. Para isso cada atividade realizada nesta etapa da pesquisa buscou aliar o desenvolvimento psicomotor por meio dos jogos como os conteúdos a serem trabalhados com os educandos.

Uma das atividades bastante significativas foi a Caixa Surpresa, essa foi apresentada aos alunos e eles então formaram um círculo, onde com uma música tocando, eles deveriam passar a caixa até esta parar, e então, retirar de dentro dela uma das imagens, correspondentes aos personagens de histórias em quadrinhos e dos variados balões de diálogo utilizados nestas histórias.

Na atividade, eles tiveram que passar a caixa seguindo orientações, sendo respectivamente, primeiro com a mão esquerda, depois com a mão direita, entre as pernas, para o lado direito do círculo e depois para o esquerdo. Assim, a prática permitiu que os alunos aprimorassem a lateralidade, bem como a noção de direita e esquerda, sendo esses pontos primordiais para o domínio do processo de leitura e escrita.

Segundo Antunes (2005, p. 110):

A estrutura da lateralidade, do tempo e do espaço se dá de maneira interligada, mas a preocupação didática separa esses jogos em diferentes padrões. Esses referenciais são básicos para que a criança possa agir em diferentes níveis e representam raízes para o posterior domínio da leitura, da escrita e da alfabetização matemática.

É por isso que a psicomotricidade se torna tão importante na sala de aula, dando base para as construções e aprendizagens futuras dos educandos, portanto as atividades propostas pelas apostilas foram realizadas, mas, sempre atreladas às práticas diferenciadas de ensino, afim de, fortalecer as aprendizagens e a construção ética e moral das crianças.

Assim, resgatar o trabalho psicomotor na sala de aula torna-se imprescindível para a plena formação infantil, no entanto, vale destacar que realmente a psicomotricidade está passando por um processo falho nas escolas, sendo urgente a necessidade desse resgate. Em relação a isso Meur e Staes (1991, p. 21) destacam que:

A educação psicomotora é indispensável nas aprendizagens escolares: é por essa razão que a propomos inicialmente à escola maternal. No entanto não pode ser desprezada a partir do momento em que a criança entra na primeira série. Contrariamente, até a terceira série, ajudando a criança a organizar-se, propicia-lhe melhores possibilidades de resolver os exercícios de análise, de lógica, de relações entre os números etc.

Em outra prática de sala, os alunos foram divididos em quatro equipes para realizarem uma brincadeira relacionada ao conteúdo multiplicação, nesta atividade os alunos retiravam da caixa uma das figuras com a parte do corpo com a qual tiveram de estourar o balão e em seguida retornar ao grupo e responderem à questão de multiplicação que havia dentro dele.

Esta brincadeira além de permitir a aprimoramento da motricidade global e do esquema corporal, ainda, permitiu com que os educandos tivessem a oportunidade de solucionar cálculos de multiplicação de uma forma lúdica e divertida.

Assim, Haidt (2002, p. 178) afirma que:

O uso do jogo no ensino não deve ser considerado como um evento ou acaso ou uma atividade isolada, com um fim em si mesmo. Deve ser considerada uma atividade dentro de uma sequência definida de aprendizagem e um meio a ser usado para alcançar certos objetivos educacionais.

Contudo, aliar o lúdico com o conteúdo a ser assimilado é parte fundamental do planejamento escolar, principalmente quando pensamos em um trabalho com a psicomotricidade que vise o desenvolvimento global da criança, conforme destacado na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 31):

[...] é fundamental que as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas escolas considerarem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 31).

Assim, a psicomotricidade oportuniza a consideração do ser como multidimensional, e também o trabalho e a convivência em grupo, suas atividades permitem as crianças perceberem a importância do seguimento de regras, com maior facilidade, primeiramente as regras do jogo, para futuramente as regras da vida social (MEUR; STAES, 1991).

Vale ressaltar que em relação ao sistema apostilado, destaca-se que o livro didático é algo importante para o professor preparar a sua aula, porém em decorrência do uso excessivo dele os alunos estão perdendo a oportunidade de desenvolver todas as suas dimensões através de outras formas de ensino, como brincadeiras, jogos e principalmente através da interação com os demais colegas.

Dessa maneira, buscou-se todos os dias levar uma atividade diferenciada visando dar significação aos conteúdos, recuperando a psicomotricidade dentro do âmbito escolar bem como superando somente o uso da apostila.

Para tanto, em uma das atividades propostas após os alunos concluírem a realização das atividades na apostila, foram orientados a se dividirem em ordem de chamada em duas equipes, uma vermelha e uma azul, para iniciarem uma gincana psicomotora.

Observou-se que as atividades em grupos são formas eficazes de instigar o indivíduo a aprender, além disso, permite com que interaja com o colega e passe a respeitá-lo reconhecendo suas diferenças e ao mesmo tempo suas potencialidades, a dança é uma dessas formas, já que em grupo todos aprendem, ao mesmo tempo em que se divertem:

As características do jogo fazem com que ele mesmo seja um veículo de aprendizagem e comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência emocional da criança. Divertir-se enquanto aprende e envolver-se com a aprendizagem fazem com que a criança cresça, mude e participe ativamente do processo educativo. (MURCIA, 2005, p. 10).

Dentro da gincana psicomotora uma das atividades mais significativas foi o xadrez humano, onde os alunos receberam os crachás com o nome da peça que cada um iria representar, sendo que todos os integrantes da equipe jogaram.

Quando os alunos iniciaram a partida alguns questionamentos surgiram, mas eles foram orientados a estabelecerem uma estratégia em equipe decidindo quem andaria pelo tabuleiro, lembrando sempre de não deixar o rei desprotegido.

Esta atividade foi fundamental para auxiliar no desenvolvimento cognitivo das crianças já que favorece a criação e recriação de estratégias para tentar vencer o jogo, ainda permite aprimorar o trabalho cooperativo do grupo, auxiliando na formação emocional dos educandos já que estabelecem a partir do jogo relações interpessoais. Segundo Murcia (2005, p. 125):

Esse potencial educativo de cooperação faz com que os integrantes de grupos cooperativos se caracterizem por uma boa predisposição a cooperação, um fluente intercâmbio de informação, apoio e recursos entre seus membros, a motivação de se esforçar e obter resultados que superam a capacidade individual, o uso de habilidades de relação interpessoal, a responsabilidade individual sobre o próprio trabalho e a capacidade para analisar o próprio funcionamento do grupo.

No entanto com o decorrer das demais atividades, verificou-se a grande dificuldade dos alunos de trabalharem em equipe e lidar com a frustração, ("ganhar" e "perder"), notou-se que os alunos ainda não assimilaram como se jogar jogos cooperativos e competitivos. Assim, a psicomotricidade é uma das formas de inserir os jogos dentro da sala de aula para permitir aos poucos que os alunos aprendam a lidar com essas dificuldades.

Para Meur e Staes (1991, p. 20), "Os jogos coletivos ensinam a viver em sociedade. As crianças descobrem bem depressa que existem "fracas" e "fortes": trata-se de fazer com que admitam no grupo cada uma em particular e de provar-lhes que toda criança é forte em alguma coisa."

Observou-se assim, que se faz necessário urgentemente uma escola que repense a sua prática inserindo a psicomotricidade e a partir disso trabalhando com o indivíduo como ser integral, que se constrói na história.

De tal forma, a busca por uma educação de maior qualidade precisa partir primeiramente da ação diária do educador, para tanto somente quando esse repensar as práticas cotidianas em sala de aula é que possivelmente far-se-á um ensino de maior qualidade e que esteja realmente baseado na significação necessária para vida dos alunos.

CONCLUSÃO

A psicomotricidade é a base para toda formação humana. É por meio do desenvolvimento, cognitivo, afetivo e motor que o ser explora o mundo e inicia as suas descobertas sobre ele, a motricidade está presente desde o nascimento do indivíduo, favorecendo para a significação da aprendizagem, se estabelecendo como um processo fundamental na formação do ser.

De tal modo, este tema deve ser inserido no planejamento escolar juntamente com os demais conteúdos, pois é através da psicomotricidade que o educador conseguirá identificar e auxiliar no desenvolvimento do esquema corporal; lateralidade; estruturação espacial; orientação temporal bem como as demais valências psicomotoras, favorecendo para a consolidação de bases para as aprendizagens ao longo da vida do indivíduo.

Através desta pesquisa foi possível verificar que as atividades psicomotoras auxiliam para que os alunos com dificuldades de aprendizagem usufruam da ludicidade que o trabalho psicomotor permite como recurso para facilitar a compreensão significativa dos conteúdos, visando sempre um estudo interdisciplinar e que garanta a aprendizagem de todos os alunos.

Buscou-se assim, todos os dias realizar uma atividade diferenciada para dar significação aos conteúdos, recuperando a psicomotricidade dentro do âmbito escolar, já que verificou-se ao longo da pesquisa que ela praticamente não existe no planejamento dos educadores.

Porém, como toda pesquisa tem seus lados positivos e negativos vale ressaltar que esta também teve suas lacunas. Inserir a psicomotricidade no âmbito escolar não é tarefa fácil, planejar estas atividades considerando as necessidades dos alunos e tendo que seguir um conteúdo programático do livro didático que se fecha em torno de uma única disciplina é ainda mais difícil.

O livro didático deve sim ser usado pelos professores, já que é nele que estão expostos os conteúdos necessários para a formação do aluno em cada nível, todavia, cabe ao educador saber usá-lo da melhor forma, integrando-o as aulas e não sendo refém deste, além disso, deve-se buscar trabalhar com o livro de forma interdisciplinar e não uma aprendizagem fragmentada em áreas de conhecimento, sendo esse um dos principais obstáculos para alcançar os objetivos desta pesquisa, já que quando fala-se em uma aprendizagem psicomotora, não pode-se ao mesmo tempo fragmentar o ensino em áreas de aprendizagem, pois desta forma, fragmenta-se também o ser.

Para tanto, cabe aos educadores repensarem sobre o uso do livro didático dentro da escola, sendo que esse deve ser aproveitado ao máximo como ferramenta de ensino, mas sempre considerando seu uso dentro de uma metodologia interdisciplinar e dialética, priorizando a formação integral dos alunos.

Por fim, averiguou-se ao longo das atividades a importância de resgatar o trabalho psicomotor dentro do ambiente escolar, pois é a base para o processo de expressão corporal, de aquisição da linguagem, da escrita e representação gráfica. É imprescindível que as escolas reconheçam essa importância e levem esse conceito para seu planejamento diário, pois o ser é formado pelo cognitivo, afetivo e motor, os pontos propulsores para uma aprendizagem efetiva, e somente quando o indivíduo tiver o pleno domínio das valências psicomotoras é que ele será capaz de utilizar de todos os recursos que seu corpo oferece para aprender.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete. O lúdico e a Educação Escolarizada da Criança. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). **(In)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa**. São Paulo: Unesp, 2009.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEVIN, Esteban. O corpo ajuda o aluno a aprender". **Nova Escola**, São Paulo, jan./fev. 2005. Entrevista concedida a Paola Gentile.

MACHADO, José Ricardo Martins; NINES, Marcus Vinícius da Silva. **Recriando a Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2010. 156 p.

MEUR, A. de; STAES, L. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Tradução Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Monole, 1991. Tradução de: Psychomotricité Éducation et Rééducation.

MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através do Jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PELEGRINI, Ana Maria et al. **Desenvolvendo a Coordenação Motora no Ensino Fundamental**. Rio Claro: Unesp, 2003. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/.../Desenvolvendo%20a%20coordenacao%20motora.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AS RELAÇÕES AFETIVAS NO ENSINAR E APRENDER SOB O PONTO DE VISTA DE HENRI WALLON

Adriana Sernajoto

Universidade do Oeste de Santa Catarina
adriana.susin@unoesc.edu.br

Maria Eliza Daneleski Dametto

Universidade do Oeste de Santa Catarina
mah.dametto@hotmail.com

Adriana da Silva

Universidade do Oeste de Santa Catarina
adryaninha1307@hotmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Este trabalho tem como tema as relações afetivas sob o ponto de vista de Wallon, e tem como objetivo geral pesquisar como as relações afetivas no ambiente escolar contribuem para o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Trata-se de uma pesquisa-ação, qualitativa e pautada no paradigma descritivo analítico. O período de estudos ocorreu entre 2016 e 2017, em turmas da Educação Infantil e anos iniciais da Escola Municipal Bernardo Moro Sobrinho, em Capinzal. A relação que se sustenta pela afetividade, suscita um ambiente propício e eficaz para a busca e acomodação do saber, já que a construção da afetividade é fundamental para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Relações Afetivas. Wallon. Ensino Aprendizagem. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda sobre "As relações afetivas no ensinar e aprender, sob o ponto de vista de Wenyry Wallon", definindo como principal objetivo investigar como as relações afetivas no ambiente escolar contribuem para o processo de ensino aprendizagem, com um olhar walloniano.

A construção do conhecimento não se dá de forma isolada no ambiente escolar. A relação entre professor e aluno, é crucial para a aprendizagem, considerando que se aprende muito mais e de forma mais significativa quando se sente acolhido pelo professor, e quando igualmente, tem apreço por ele. Esta relação que se sustenta pela afetividade, gera um ambiente propício e eficaz para a busca e acomodação do saber, pois a construção da afetividade é fundamental para o desenvolvimento humano.

Para compreender melhor o papel da escola e do professor no desenvolvimento e formação do sujeito nos primeiros anos de sua existência, é necessário ter ciência de quem é o ser humano nessa fase da vida. A criança é um sujeito social e histórico, e já carrega consigo a bagagem das suas vivências e as influências do meio em que está inserida. É na família e na escola que a criança tem seus principais pontos de referência para compreender a si e o mundo em que vive.

O professor tem grande responsabilidade em tornar o ambiente escolar e principalmente a sala de aula, em espaço onde a criança sinta-se amada e acolhida, tornando-se então, um lugar que possibilita um mundo de descobertas e novas oportunidades. Por isso, é necessário compreender de que forma ocorre o desenvolvimento da criança, respeitando essa fase da vida, e conseqüentemente as condutas infantis, de modo a interpretar que as suas ações são motivadas pela questão emocional e influenciadas pelo contexto social e os vínculos afetivos que possui.

As relações estabelecidas no ambiente escolar entre o professor e o aluno podem influenciar tanto positivamente, quando acontece de forma afetuosa e significativa, quanto negativamente, quando se separa os aspectos emocionais e afetivos dos cognitivos, o que impede a criança de interagir e criar vínculos dentro da sala de aula.

A questão que norteou todo o processo de busca, assim se definiu: de que forma as relações afetivas na sala de aula colaboram no processo de ensinar e aprender, sob a ótica da teoria walloniana? O objetivo geral do estudo buscou pesquisar como as relações afetivas na sala de aula colaboram no processo de ensinar e aprender, com base em Wallon.

Esta pesquisa caracterizou-se como pesquisa-ação, qualitativa e exploratória, pautada no paradigma descritivo analítico. O período de estudo foi do primeiro semestre de 2016 ao segundo semestre de 2017.

Fez parte da população amostra da aplicação desta proposta, a turma de Educação Infantil do Maternal II, com quinze crianças que frequentavam o período vespertino na Escola Municipal Bernardo Moro Sobrinho, e a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com vinte e quatro alunos que frequentavam o período vespertino na mesma escola, no município de Capinzal, SC.

Os instrumentos utilizados foram as observações das classes e os planos de aula diários que, de acordo com o tema foram desenvolvidos e aplicados atendendo respectivamente a cada nível de atuação. Os dados pautaram-se mais especificamente na ação pedagógica desenvolvida.

A AFETIVIDADE COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: HENRI WALLON

Henri Wallon, francês, nascido em 15 de junho de 1879, atuou como médico, professor e psicólogo. Humanista, buscou compreender o psiquismo humano, e seus estudos voltaram-se para o desenvolvimento e a evolução da criança relacionando com a educação. Desta forma buscou ter acesso à gênese dos processos psíquicos (GUEDES, 2007).

Wallon envolveu-se nas questões sociais e políticas da sua época, com uma visão ampla sobre a realidade, fato este, que marcou a sua teoria sobre o desenvolvimento humano e embasou sua atuação como pesquisador, psicólogo e médico. Viveu toda sua vida em Paris, e faleceu em 01 de dezembro de 1962.

Henri Wallon criou a “psicogênese da pessoa completa” e se empenhou não somente em delimitar de forma exata a evolução do homem, mas compreender os intensos conflitos de ordem emocional, afetiva, cognitiva e motora na constituição e evolução do ser humano. Conforme relatam Mahoney e Almeida (2012, p. 10).

É uma teoria que facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa do aluno. Ver o aluno dessa perspectiva põe o processo de ensino-aprendizagem

em outro patamar porque dá ao conteúdo desse processo - que é a ferramenta do professor - outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo.

O autor desenvolveu seus estudos com olhar voltado a criança de forma contextualizada, considerou aspectos afetivos, motores e cognitivos na construção e desenvolvimento do ser humano.

Sobre à psicologia da inteligência de Wallon e Dantas (1990, p. 3) afirma que:

Sua teoria integra razão e emoção; sua vida, a reflexão à conduta. A atividade médica gerou conhecimento psicológico; o estudo do organismo humano convergiu para uma visão dialética do macrocosmo e, daí, retornou a práxis de uma luta política emocionalmente alimentada pela sensibilidade às asperezas da realidade social.

Dantas (1992, p. 85), em discussão sobre as teorias psicogenéticas, menciona que “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”, na psicogenética de Wallon. Desta forma, considera-se que os fatores afetivos possuem muita relevância na formação do psiquismo.

Guedes (2007, p. 4) enfatiza que:

O desenvolvimento humano é visto em conjunto. Wallon propõe um estudo integrado, abarcando os vários campos da atividade infantil (campos funcionais) e os vários momentos de sua evolução psíquica (estágios do desenvolvimento), numa perspectiva abrangente e global. Enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, sem privilegiar um domínio em detrimento dos demais, preocupando-se em mostrar nas diferentes etapas os vínculos entre cada campo.

O desenvolvimento do indivíduo em seus domínios afetivo, cognitivo e motor não podem ser entendidos e trabalhados separadamente, professor e aluno, são seres completos, com sentimentos, emoções e desejos e individualidades, que depende da interação e dos vínculos que cria nas relações sociais.

Cidade (2009, p. 6) menciona que “[...] é condição formadora necessária ao desenvolvimento natural do indivíduo sob o qual está assentada toda uma base emocional onde o papel do professor é de grande relevância.” As relações que envolvem professor e aluno na sala de aula baseadas na afetividade, empatia e valorização do outro como um ser que possui histórias e emoções, propicia um ambiente favorável ao desenvolvimento das aptidões individuais e a construção do ser humano como cidadão.

O desenvolvimento da constituição da pessoa inicia quando o bebê produz num ambiente ainda representado apenas pela mãe, com manifestações de bem-estar e de desconforto através de mímica, na busca da sobrevivência.

Desta forma, é a dimensão motora que dá a condição inicial ao organismo para o desenvolvimento da dimensão afetiva. A criança atua primeiro no ambiente humano, não no mundo físico. A mobilização do outro se faz pela emoção. É da protoconsciência, emocional, subjetiva que irá se desenvolver a consciência reflexiva. A vida psíquica é resultado do encontro da vida orgânica com o meio social. (DOURADO; PRANDINI, 2002, p. 24).

A emoção na teoria de Wallon é essencialmente social, pois o bebê, por meio do choro, mobiliza o ambiente em que se encontra. Considera-se que é por meio do vínculo que cria com o ambiente social que ele se apropria da cultura construída historicamente pelos homens: “Desta forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido ela lhe dá origem.” (DANTAS, 1992, p. 86).

Ainda Dantas (1990, p. 6) ainda afirma que:

Essa comunicação emocional, primitiva, pré-simbólica, pré-linguística, permite o contato com o mundo humano, isto é, com o mundo da cultura. É ela que garantirá o acesso ao universo semiótico das representações coletivas e, assim, porá à disposição da criança o produto da acumulação histórica. A partir daí seu desenvolvimento será determinado tanto pela apropriação que puder fazer dele, quanto pelas injunções do amadurecimento orgânico.

A teoria walloniana considera o homem como ser biológico e social, que se desenvolve entre as exigências do organismo e da sociedade, de forma descontínua, permeado por conflitos e contradições, do meio orgânico e social. Por isso, sua teoria leva em conta as influências do ambiente social, das suas experiências e história.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 20):

Wallon (1981) rompe com uma noção de desenvolvimento linear e estática, demonstrando que o ser humano se desenvolve no conflito, sua construção é progressiva e se sucede por estágios assistemáticos e descontínuos. Os estágios de desenvolvimento importantes para a formação do ser humano não são demarcados pela idade cronológica, e sim por regressões, conflitos e contradições que propiciem que se reformulem e ampliem conceitos e funções.

A teoria das emoções de Wallon, diferencia-se das demais por considerar o desenvolvimento em sua totalidade, compreendendo o interior do indivíduo, a afetividade e suas manifestações e o universo social como fatores essenciais na formação do ser.

Wallon propõe cinco estágios para o desenvolvimento da criança. De acordo com Galvão (1995, p. 39):

No desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucodem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes.

Mahoney e Almeida (2012, p. 12), descrevem os estágios de desenvolvimento propostos por Wallon:

- Impulsivo Emocional (0 a 1 ano)
- Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos)
- Personalismo (3 a 6 anos)
- Categorical (6 a 11 anos)
- Puberdade e adolescência (11 anos em diante).

O estágio Impulsivo Emocional divide-se em duas fases. A primeira, *impulsiva* (0 a 3 meses), visa a exploração do próprio corpo, com movimentos desordenados e buscando a aproximação do outro para satisfação das suas necessidades, expressando mal-estar e bem-estar. Na segunda fase, emocional (3 a 12 meses), inicia-se o processo de identificação de diferentes formas de comunicação manifestadas pelo corpo.

O estágio Sensório-Motor e Projetivo possui suas atividades mais voltadas a exploração do meio e seus objetos, além do desenvolvimento da fala, que servem como base afetiva e cognitiva para o próximo estágio.

O estágio Categorical é marcado pela diferenciação do eu e o outro, exploração mental do mundo físico até chegar no pensamento categorial.

No estágio da Puberdade e Adolescência, é caracterizado pela exploração de si mesmo, busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, questionamentos, autoafirmação, discernimento dos limites de autonomia e dependência.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 20):

Ao longo dos estágios o desenvolvimento da criança aparece de forma descontínua, com contradições e conflitos resultantes das interações e das condições do meio. O conflito ocorre entre a atividade predominante de um estágio e a atividade predominante do estágio seguinte.

Os aspectos motores, afetivos e cognitivos que permeiam o desenvolvimento da criança em um ser adulto, acontecem de forma integrada apesar de terem características próprias, e estão presentes em todas as atividades humanas, afetando e sendo afetadas por ela.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1998), menciona sobre a sequência e suporte que um estágio fornece ao outro, tendo em vista uma sucessão de atividades e comportamentos que preparam o indivíduo para o próximo estágio.

A mudança de cada estágio representa uma evolução mental qualitativa por caracterizar um tipo diferenciado de comportamento, uma atividade predominante que será substituída no estágio seguinte, além de conferir ao ser humano novas formas de pensamento, de interação social e de emoções que irão direcionar-se, ora para a construção do próprio sujeito, ora para a construção da realidade exterior. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 20).

O desenvolvimento segue uma sequência fixa quando se refere aos fatores orgânicos, e é dinâmico na influência do meio social e cultural da criança, conforme destaca Galvão (1995, p. 40):

Os fatores orgânicos são os responsáveis pela sequência fixa que verifica entre os estágios do desenvolvimento, todavia, não garantem uma homogeneidade no seu tempo de duração. Pode ter seus efeitos amplamente transformados pelas circunstâncias sociais nas quais se insere cada existência individual e mesmo por deliberações voluntárias do sujeito. Por isso a duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência.

Portanto, na “psicogênese da pessoa completa” de Wallon, a criança deve ser considerada um ser completo e integral, que possui seu desenvolvimento influenciado pelas questões orgânicas e sociais, e atua ativamente sobre o meio social, transformando-o e transformando-se. A criança pequena está inserida em um contexto, não é parte isolada do meio e para compreendê-la é necessário vê-la respeitando esses aspectos.

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. (DANTAS, 1992, p. 90).

Portanto, é necessário oferecer condições favoráveis à construção do conhecimento e formação do ser, com a compreensão de que a afetividade exerce forte influência no processo de ensino aprendizagem da criança.

Com base nas ideias de Wallon, Mahoney e Almeida (2012), fazem uma importante reflexão sobre o trabalho do professor e o significado de educar:

Se tomarmos a teoria de Wallon como instrumento para pensar as atividades em sala de aula, poderemos afirmar que educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração as possibilidades orgânicas e neurológi-

cas do momento e as condições de existência do aluno. A essência do educar, é pois, respeitar essa integração no seu movimento constante. (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p. 17).

O docente desempenha seu papel como mediador do processo escolar e da aquisição da cultura historicamente produzida pela humanidade. Entretanto, é necessário que o educador tenha conhecimentos sobre o universo social do aluno, para poder tomar decisões comprometidas com o educando.

O papel da escola e do professor, fica subentendido na teoria de Wallon,

A escola não pode esquecer que toda prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do *eu*. Sua intenção, portanto, tem de se levar o aluno a fortalecer sua autoestima, ter confiança em si e nos outros, ter respeito próprio. E, assim fortalecido, pode ser solidário em suas relações.

Neste sentido, a sala de aula tem de ser uma oficina de convivência, e o professor, um profissional das relações. Este é um imperativo de sua prática. Além disso, ele, queira ou não, é um modelo para o aluno e como tal será imitado em suas atividades, em suas convicções, em seu entusiasmo. (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p. 86).

Portanto, a teoria Walloniana, deixa contribuições relevantes para o campo da Pedagogia. Aos professores cabe observar seus alunos, compreender como ocorre seu desenvolvimento e sua constituição enquanto pessoa. Fica clara a percepção de que as pessoas são completas, tanto aluno, quanto professor; com afeto, cognição e movimento.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

De acordo com a pesquisa realizada, constatou-se a importância do diálogo no processo de construção da aprendizagem. Foram proporcionados momentos de conversa, riquíssimos, em que todos os alunos participaram e mencionaram de maneira surpreendente relatos do que haviam feito em suas casas, passeios que fizeram, alimentos que comeram e mais gostaram. Expressaram-se de maneira clara, foi possível compreender todos os alunos, interagir e fazer questionamentos sobre detalhes dos relatos. Foi perceptível a inquietude motora frente à atividade, por isso foi necessário mencionar que todos teriam que permanecer na rodinha, já que este é um processo construído processualmente, com diálogo e afetividade.

Wallon, menciona a expressividade motora como necessária ao desenvolvimento da criança e carregada de emoção. Gratiot-Alfandéry (2010, p. 38) afirma que: “[...]quanto mais a criança passe a dominar os signos culturais e desenvolver os aspectos cognitivos, mais o gesto motor tende a se reduzir como agitação, ganhando um refino e qualidade motora autônoma.” Este conceito da teoria walloniana, permite aos educadores uma nova compreensão sobre o movimento.

O movimento infantil tem um sentido muito distinto daquele presente no adulto e é promotor do desenvolvimento da criança. O educador que se mantiver atento a essas manifestações da criança terá elementos extras para compreender e manejar o processo de aprendizagem. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 38).

Portanto, é necessário um olhar atento e sensível sobre as formas de expressão da criança, não tentando reprimi-las, mas entendê-las. O que se espera do educador é a busca da compreensão destas manifestações, para que possa a partir delas atender as necessidades de forma individual e aprimorar o processo de aprendizagem.

Outra atividade interessante de expressão de afetividade foi a oportunidade de cantarem e todos cantaram a música: “Boa tarde, como vai você? ”, realizando os gestos da música em duplas. Todos participaram e pediram

para repetir a canção. Notou-se que o momento do abraço ao final da música, era esperado com alegria, e eles divertiram-se com esta maneira de desejar boa tarde aos colegas, de forma dinâmica, lúdica e afetuosa.

Dantas (1992, p. 90), ao mencionar afetividade e inteligência afirma

A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade.

Ainda segundo a autora, o desenvolvimento da pessoa terá momentos predominantemente afetivos, e outros em que há o domínio cognitivo. Portanto, afetividade e inteligência dependem uma da outra para evoluir, de forma integrada.

Durante as brincadeiras realizadas, notou-se alguns desentendimentos para partilharem os brinquedos. Foram necessárias intervenções e os alunos foram orientados para que brincassem e logo emprestassem o brinquedo para o colega. Percebeu-se algumas situações distintas em que foi necessária intervenção afetuosa, já que durante a espera, uma das crianças chorou, e foi preciso mais uma conversa, explicando que logo o colega emprestaria o brinquedo, que haviam muitos outros, e que ela poderia se divertir muito com eles. Após o diálogo, esta situação foi resolvida, e a criança acalmou-se.

Conforme Mahoney e Almeida (2005, p. 15)

Como a emoção é contagiosa, o comportamento do aluno interfere na dinâmica da classe e no professor. O professor, como adulto mais experiente, centrado em si e no outro, de forma equilibrada, com maiores recursos para controle das emoções e sentimentos, pode colaborar para a resolução de conflitos, não esquecendo que o conflito faz parte do processo ensino-aprendizagem, pois é constitutivo das relações. A qualidade da relação é revelada pela forma como os conflitos são resolvidos.

Os conflitos são necessários para o desenvolvimento da criança, fazem parte da dinâmica da sala de aula, e justificam-se pelo estágio de desenvolvimento em que se encontram, entre os três e seis anos de idade, período em que a criança vivencia o estágio de personalismo, período predominantemente afetivo e emocional.

Percebeu-se que a atividade com tinta guache, e o fato de pintarem as mãos com tinta e pincel agradou e interessou as crianças. De acordo com Dantas (1992, p. 95), a criança possui uma série de necessidades que precisam ser atendidas para seu desenvolvimento:

A satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo. Esta exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação.

Neste sentido, Wallon deixa subentendido em sua teoria o que se espera da educação nos seus diferentes momentos, quanto ao seu papel na formação e construção do ser. Com olhar voltado ao estágio do personalismo, percebeu-se o papel fundamental do professor em oportunizar a criança as mais variadas experiências, auxiliando-a a passar pela fase da negação do outro e da oposição, da imitação e em seguida da construção de si mesma, condição necessária para o desenvolvimento da inteligência.

Wallon (2007, p. 198 apud FERREIRA; RÉGNIER, 2010, p. 29) propõe que: “Assim, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa.”

Percebeu-se a alegria das crianças em dançarem livremente pela sala, utilizando máscaras de árvores e de flores, em alguns momentos dançavam de mãos dadas e abraçavam-se, foi um momento favorável ao movimento, exploração do espaço e às manifestações afetivas.

Durante as atividades com massa de modelar, foi necessária a intervenção em pequenos desentendimentos que aconteciam pela disputa de uma cor preferida. Dantas (1990, p. 20) menciona que: “Wallon observa que o drama interpessoal vivido na fase personalista desvia a criança da atividade cognitiva. Apaziguado o conflito, liberta-se a energia necessária a construção das categorias mentais que permitem ordenar a realidade.”

As conversas aconteceram de maneira a explicar que era muito importante dividir a massa, e que uma cor poderia ser trocada por outra, mas que tinham que pedir para o colega se ele queria trocar. Eles reagiram bem a conversa e logo todos estavam brincando sem desentender-se.

Percebeu-se que algumas crianças mencionavam quando havia problemas: “Você tem que dividir”, “Não pode brigar”, “Vamos ser amigos”. Foi um momento muito rico para trabalhar as manifestações emocionais, valores e as relações afetivas.

Segundo Dantas (1992, p. 97): “Não há nada mais social do que o processo do qual o indivíduo se singulariza, constrói a sua unicidade.” Ou seja, é por meio da relação com o outro, da socialização que o ser se constrói, e ainda sobre a afetividade afirma que:

O vínculo afetivo supre a insuficiência da inteligência no início. Quando ainda não é possível a ação cooperativa que vem da articulação de pontos de vista bem diferenciados, o contágio afetivo cria os elos necessários à ação coletiva. Com o passar do tempo, a esta forma primitiva se acrescenta a outra, mas, em todos os momentos da história da espécie, como da história individual, o ser humano dispõe de recursos para associar-se aos seus semelhantes. (DANTAS, 1992, p. 97).

Neste sentido, não há como negar a influência dos estados emocionais para o desenvolvimento da pessoa. O ser humano é um ser emocional e enquanto não houver maturidade suficiente para controlá-la, ela provocará reações avassaladoras, afim de mobilizar o outro, de negar, admirar, imitar até que finalmente, seu “eu” seja construído. Com base no pensamento walloniano, Dantas (1992, p. 88) coloca que:

É possível afirmar, pois, que a emotividade é diretamente proporcional ao grau de inaptidão, de incompetência, de insuficiência de meios. Na vida adulta ela tende a surgir nas situações para as quais não se tem recursos, nas circunstâncias novas e difíceis.

Essas questões demonstram o claro papel que a teoria walloniana sugere ao professor. Dantas (1992, p. 89) descreve sobre a necessidade de uma educação voltada às necessidades emocionais dos indivíduos: “Tão raramente tematizada, esta questão passa assim para o primeiro plano: a questão da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento.”

A escola é um ambiente muito importante para socialização da criança, pois oferece situações diferenciadas das vivenciadas na família. Conforme Galvão (1995, p. 101) “A escola desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança”, e proporciona momentos de interação entre os educandos.

Ao participar de grupos variados, a criança assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais numerosos

serão seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade. (GALVÃO, 1995, p. 102).

Em diversos momentos, os alunos foram convidados a ficar em pé sendo desafiados a realizar alguns movimentos com o corpo, além de realizar atividades em grupos e duplas.

Conforme Galvão (1995, p. 110)

Segundo uma visão academicista, considera-se que a criança só aprende se estiver parada, sentada e concentrada. Ora, se lembramos das características da atividade infantil veremos que isso não é verdade, pois o movimento (sobretudo em sua dimensão tônico-postural) mantém uma relação estreita com a atividade intelectual. O papel do movimento como instrumento para expressão do pensamento é mais evidente na criança pequena, cujo o funcionamento mental é projetivo (o ato mental projeta-se em atos motores) mas é presente também nas crianças mais velhas e mesmo no adulto. Sendo o movimento fator implicado ativamente no funcionamento intelectual, a imposição de imobilidade por parte da escola pode ter efeito contrário sobre a aprendizagem funcionando como um obstáculo.

Por isso, não se deve imaginar um ambiente de aprendizagem estático, pois ela acontece principalmente nos momentos de interação, agitação e onde existe diálogo e movimento.

Percebeu-se que nos momentos que envolviam músicas agradavam muito os alunos, e eram momentos ricos de interação.

De acordo com essa questão, Galvão (1995, p. 65) coloca que:

Por meio de jogos, danças, e outros ritos, as pessoas realizam simultaneamente os mesmos gestos e atitudes, entregam-se aos mesmos ritmos. A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. Os indivíduos se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas, mais pessoais. Por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão imediata, um estado de coesão que independe de qualquer relação intelectual.

Percebeu-se o agrado das crianças ao dançarem pela sala, foi um momento favorável à exploração dos movimentos do corpo, eles envolveram-se com a brincadeira.

Em alguns momentos das aulas, foram necessárias intervenções para acalmar os alunos para esperar a sua vez de participar das atividades coletivas, pois estavam curiosos. Observou-se que na maior parte do tempo a turma teve períodos de muita cooperação, respeito e interação. Galvão (1995, p. 111) afirma que

Para alcançarmos o enriquecimento das alternativas posturais é preciso romper com a visão tradicional da disciplina, que tem por expectativa uma classe permanentemente sentada e atenta as atividades propostas pelo professor. É preciso deixar de olhar o movimento somente como transgressão e fonte de transtornos, buscando enxergar nele sua multiplicidade de dimensões e significados. É preciso, enfim, olhar a criança como ser completo e corpóreo, uma pessoa completa.

O professor se faz professor através da reflexão sobre sua prática. Portanto, após algumas situações de dificuldade, foi possível perceber novas possibilidades de resolução dos conflitos. Galvão (1995) cita que em se tratando de um grupo de crianças as emoções são expressas com mais espontaneidade, já os adultos conseguem ter um controle maior das suas emoções.

Assim, nas interações marcadas pela elevação da temperatura emocional, cabe ao professor tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-la, invertendo a direção de forças que usualmente se

configuram: ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional das crianças, deve procurar contagiá-las com a sua racionalidade. (GALVÃO, 1995, p. 105).

Desta forma, é possível perceber a complexidade que envolve as emoções, já que os adultos possuem os meios necessários para o controle emocional, e ainda assim, encontram dificuldades. Por isso é importante que o professor não tenha uma visão do comportamento da criança baseado nos comportamentos adultos, respeitando suas emoções e sua fase de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias e pesquisas aliadas a observação e regência da prática pedagógica no ambiente escolar foi fundamental para aquisição dos conhecimentos e habilidades esperadas no campo da Pedagogia.

Constatou-se durante a pesquisa que uma educação de qualidade exige um ambiente que atenda às necessidades dos alunos e professores, métodos e materiais diversificados, planejamento claro do que se pretende desenvolver em sala de aula, e respeito as individualidades de cada aluno, considerando - o como um ser único, histórico-cultural e que carrega consigo suas experiências de vida. Notou-se que a ludicidade é uma grande aliada do professor no processo de ensino, pois o torna mais prazeroso e desperta o interesse das crianças para o aprender. Os momentos de brincadeiras, músicas e contação de histórias com auxílio de recursos diferenciados encantaram as turmas. Portanto, percebeu-se a importância da criatividade e da escolha de estratégias que mobilizassem os alunos para realização das atividades de modo a permitir que as relações afetivas ocorressem.

Durante a regência, os alunos demonstraram necessidade de atenção e carinho, suas atitudes evidenciaram que esperam do professor manifestações de cuidado e afago, eles precisam sentir-se importantes, amados e acolhidos no ambiente escolar, por isso acredita-se que é fundamental a criação de vínculos afetivos entre o professor e o aluno para que o processo de ensino aprendizagem obtenha êxito.

Foi notável como a teoria walloniana pode contribuir para aprimorar a prática docente e a criação de um ambiente agradável, em que o aluno aprenda de forma prazerosa e significativa. Se espera que o professor como mediador do conhecimento e da cultura historicamente produzida pelos homens, respeite as individualidades dos seus alunos, busque compreender as manifestações emocionais e afetivas, já que cada aluno possui histórias e experiências muitas vezes desconhecidas pelos seus professores, e somente com um olhar sensível à educação e à infância, os princípios e valores poderão ser interiorizados gradativamente, para auxiliar no processo de construção e humanização do ser.

REFERÊNCIAS

CIDADE, Sylvio César Pereira. A afetividade na prática pedagógica. **Revista de Psicologia**, ano 3, n. 7, fev. 2009. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/129/129>>. Acesso em: 17 maio 2016.

DANTAS, Heloysa. **A infância da Razão: Uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Henri Wallon: psicologia e educação**. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110/128>. Acesso em: 17 maio 2016.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

GUEDES, Adriana Ogêda. **A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon: Desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios**. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-psicogenese-da-pessoa-completa-de-henri-wallon-desenvolvimento-da-comunicacao-humana-nos-seus-primordios>>. Acesso em: 17 maio 2016.

LA TAILE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon**. *Psic. da Ed.*, São Paulo, v. 20, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para Educação Infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998.

AVALIAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE PROFESSORES FORMADORES E ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A PRÁTICA DOCENTE

Andressa Grazielle Brandt

Universidade Federal de Santa Catarina
andressabrandt@hotmail.com

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Universidade Estadual do Maranhão (Uema)
franclanecarvalhon@gmail.com

Nadja Regina Sousa Magalhães

Universidade Federal de Pelotas
nadjamagalhaes78@gmail.com

Financiamento: Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

No presente trabalho, objetivamos analisar a experiência da avaliação compartilhada entre professores formadores e licenciandos dos cursos do IFC. Partimos do seguinte questionamento: Como se constitui nos licenciandos a concepção de avaliação como aprendizagem por meio de práticas avaliativas compartilhadas? Fundamentamo-nos em autores como Esteban (2010), Hoffmann (2003) e Libâneo (2012). A pesquisa, de caráter qualitativo, baseou-se no estudo de caso etnográfico, mediante técnicas e instrumentos de pesquisa como a observação participante e o questionário. Percebemos que a avaliação compartilhada como processo de desenvolvimento profissional é fundamental à constituição de saberes dos futuros docentes.

Palavras-chave: Avaliação Compartilhada. Formação Inicial. Auto Avaliação. Avaliação como Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, objetiva-se analisar a experiência da avaliação compartilhada entre professores formadores e licenciandos dos cursos do Instituto Federal Catarinense (IFC), por meio da apresentação de uma experiência de formação inicial de professores, na qual há o desenvolvimento dos saberes avaliativos dos futuros docentes, pela oportunidade de experimentação de atividades avaliativas compartilhadas entre as professoras formadoras e os estudantes do curso de Pedagogia e da Licenciatura em Matemática do IFC – Campus Camboriú.

O desenvolvimento da experiência compartilhada foi proporcionado em quatro componentes curriculares dos referidos cursos, a saber: História da Educação; Teorias Educacionais e Curriculares; Pesquisa e Processos Educativos I; Estágio Supervisionado em Gestão, os quais são ministrados aos estudantes dos primeiros e últimos semestres. Desse modo, tomando-se por base o trabalho de Ferraço (2012), entende-se ser importante elucidar uma interpretação da teoria por meio da práxis.

As atividades avaliativas tiveram como objetivo realizar uma avaliação colaborativa entre os estudantes e as professoras acerca dos conteúdos desenvolvidos nos componentes curriculares ministrados no primeiro e segundo semestres dos anos de 2016 e 2017. Para tanto, recorreu-se a uma técnica que englobasse a dimensão qualitativa e a quantitativa, a fim de avaliar a apresentação dos conhecimentos construídos pelos estudantes e, concomitantemente, desenvolver os conhecimentos avaliativos do trabalho docente necessários aos futuros professores.

Nessa perspectiva, entende-se que “[...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. O que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual.” (FRANCO, 2012, p. 16).

Este texto expressa uma experiência formativa entre professores formadores e licenciandos, com a qual se visou ao desenvolvimento dos saberes do processo avaliativo, contribuindo para o campo da avaliação escolar mediante a organização de uma prática pedagógica que transversaliza os conhecimentos e de um currículo de formação inicial que transcende os conteúdos mínimos previstos para cada componente curricular.

Essa prática pedagógica e de ensino proporciona aos licenciandos uma profunda compreensão do processo avaliativo, em seus aspectos qualitativos e quantitativos, pois desenvolve uma avaliação guiada pela aprendizagem dialética.

Em suma, no presente trabalho, buscou-se apresentar a práxis docente, refletindo, discutindo, interpretando e analisando-se o conhecimento construído de forma compartilhada entre professores formadores e futuros professores em seu processo inicial de formação, por meio das atividades avaliativas vivenciadas nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura.

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO: AVALIAÇÃO COMPARTILHADA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO IFC

No processo de escolarização, a avaliação tem sido vista como uma prática conservadora. Nas experiências histórico-sociais e educacionais, o ato avaliativo constitui-se não apenas de provas/exames mas também de avaliação. Portanto, provas e exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do aluno em determinado conteúdo e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação. Nesse sentido, provas/exames separam os ‘eleitos’ dos ‘não eleitos’, excluindo uma parte dos alunos e admitindo como ‘aceitos’ uma outra, manifestando-se, pois, como uma prática seletiva.

Esta prática de provas/exames escolares vigente nos dias atuais, historicamente, originou-se na escola tradicional, que a sistematizou, a partir do século XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias Jesuíticas (séc. XVI) e Comeniana (séc. XVII) são expressões das experiências pedagógicas desse período, do modo de agir com essa modalidade avaliativa. Na pedagogia jesuítica difundida à época, foram criadas as normas chamadas “*Ratio Studiorum*”, expressão que em latim significa “ordenamento dos estudos”. Esse documento estabelecia regras de como deveria ser a conduta dos professores nas mais diversas áreas. A *Ratio Studiorum* dedicava uma atenção especial ao ritual das provas e exames. Na pedagogia, o exame era utilizado como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem, assim, um aluno deixaria de se preparar para os exames finais do curso superior se soubesse que o mesmo para a colação de grau seria ‘pra valer’.

Durante muito tempo, a avaliação foi pensada de modo apartado do processo de ensino-aprendizagem, em uma visão de que primeiro se ensina e, depois de certo tempo, aplica-se uma prova para saber se o aluno aprendeu. A avaliação classificava e selecionava pessoas, supervalorizava os instrumentos de medida (provas, exames etc.) e separava as capacidades aprendidas dos contextos de uso, com momentos exclusivos para verificação da aprendizagem. Desse modo, a avaliação não se mostrava um instrumento favorável ao desenvolvimento de sujeitos reflexivos, pois uma avaliação de caráter significativo ocorre no processo de ensino-aprendizagem, de forma integrada, permitindo conhecer melhor o aluno, a fim de subsidiar a tomada de decisões sobre seu desenvolvimento.

É válido ressaltar que as práticas que conhecemos e utilizamos são herdadas dessas pedagogias, que permaneceram como uma tradição no processo avaliativo, mas que são rompidas por teóricos como Paulo Freire, na pedagogia libertadora progressista, que avalia conforme a compreensão do aluno, exigindo, portanto, tanto dele quanto do seu professor, uma reflexão crítica sobre seus erros e acertos.

A pedagogia está marcada pela ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que se define pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola (FREIRE, 1996). Portanto, é necessário pensar, nas instituições educacionais, em uma prática avaliativa compartilhada que assuma o seu verdadeiro papel de componente dialético e democrático, favorecendo o diagnóstico para o crescimento intelectual e fundamentando-se em dois princípios: formativo e organizativo.

O princípio formativo é o eixo do autodesenvolvimento, estratégia da autonomia, pois ninguém se torna independente no processo de autonomia intelectual sozinho. Esta autonomia surge na interação com o outro sujeito, que em alguns casos são os próprios estudantes. A associação entre avaliação formativa e observação necessita se fazer presente na prática educativa, em todos os níveis e modalidades de ensino, visto ser um fator de suma importância, principalmente nos processos formativos dos futuros professores.

Compreende-se a importância da avaliação estar articulada com processos reflexivos e mediadores junto aos licenciandos, valorizando seu saber, suas potencialidades e possibilidades, de forma a ser formativa e prazerosa. Nesse viés, é possível construir uma aprendizagem que supere as práticas autoritárias e excludentes vigentes nos processos de escolarização, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Para Severino (2003), a questão da formação dos profissionais da educação que atuarão nos diversos níveis do sistema de ensino é objeto de permanente preocupação por parte de todos aqueles que se interessam pelos destinos da educação, em qualquer sociedade. Trata-se, sem nenhuma dúvida, de questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional se encontra, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo.

Nesse sentido, compreendemos que a educação de qualidade é aquela em que o sistema educacional e a escola promovem o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, favorecendo o sujeito no mundo do trabalho e no exercício da cidadania.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (IFC CAMBORIÚ, 2011) e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (IFC CAMBORIÚ, 2010), o processo de avaliação está fundamentado em três elementos: a função diagnóstica, a formativa e a somativa.

Para Hoffmann (2003), a ação educativa é sempre intencional, e o desenvolvimento das atividades educativas pressupõe a avaliação como parte integrante do planejamento do processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação cumpre três funções básicas: a *função diagnóstica* permite a verificação dos progressos e das dificuldades dos alunos, assim como a atuação do professor, que, por sua vez, determina modificações no processo de ensino; a *função formativa* tem por finalidade proporcionar o *feedback* (retroalimentação) para o professor e o aluno durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; propicia a correção de falhas, esclarecimentos de dúvidas

e estímulo à continuidade do trabalho para alcance do objetivo; e a *função somativa* tem o propósito de oferecer subsídios para o registro das informações do desempenho do aluno. Contemplará, em seu interior, tudo aquilo que foi observado na função diagnóstica e formativa.

Compreende-se que, no processo avaliativo democrático, ocorre a construção e o desenvolvimento dos saberes avaliativos pelos futuros professores, pois se trata de uma abordagem que proporciona reflexão e questionamento dos processos e objetivos. Nessa perspectiva, a experiência da participação efetiva dos licenciandos nos processos avaliativos, como sujeitos que realizam e participam da avaliação, proporciona reflexão e análise dos processos avaliativos e de sua função como retroalimentadores dos processos de ensino e aprendizagem, nos quais a construção dos referidos processos avaliativos e de seus resultados são realizados de forma compartilhada e colaborativa entre os estudantes do componente curricular e o professor (ou professores) formador, o responsável pelo desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Tratando-se das bases legais desta pesquisa, vale ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que menciona, em seu artigo 24, inciso V, que a relação ao rendimento escolar observará o seguinte critério: “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” A lei deixa clara a utilização de dois tipos de avaliação: a qualitativa e a quantitativa, alertando que o segundo critério não deve preponderar sobre o primeiro, o que demonstra a necessidade de se adotar procedimentos pedagógicos consistentes no processo avaliativo. Nesse sentido, torna-se um grande equívoco avaliar apenas a prova como instrumento final de verificação, a qual é incapaz de perceber o aluno em sua totalidade, se aprendeu ou não.

A opção por esta temática leva em conta a necessidade de a avaliação acontecer de forma mais democrática e significativa para os estudantes, demonstrando que o processo avaliativo é um elemento importante na prática docente, servindo para auxiliar no desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos estudantes.

Nesse sentido, para Ferrazo (2012), ir ao encontro do mundo da experiência das pessoas tem o sentido de tentar provocar uma dada experiência existencial-estética em nós mesmos, de nos expor perante as nossas mais profundas certezas e incertezas, sem a pretensão de resolvê-las, mas buscando uma aproximação com os encontros; neste caso, com os estudantes, futuros professores, que devem vislumbrar um futuro educacional mais dinâmico e inclusivo no que concerne aos objetos utilizados na avaliação da aprendizagem.

O PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico, de caráter qualitativo, baseou-se em registro dos instrumentos de avaliação compartilhada, desenvolvidos nas aulas e nos seminários, acerca das temáticas dos componentes curriculares: História da Educação; Teorias Educacionais e Curriculares; Pesquisa e Processos Educativos I; e Estágio em Gestão.

A partir de uma abordagem etnográfica e dos princípios do estudo de caso, descreve-se o itinerário percorrido no estudo do contexto sociocultural pesquisado nos cursos de Licenciatura do IFC – Campus Camboriú.

Adotou-se, como instrumento e técnica de elaboração de dados, o questionário e a análise de conteúdo das respostas dos licenciandos nos instrumentos da avaliação compartilhada entre eles e os professores formadores, os quais foram utilizados para compreender o processo de descrição do objeto de estudo, bem como para analisar as contribuições da avaliação compartilhada nos processos de formação inicial para a construção dos saberes docentes,

A análise de conteúdo foi utilizada para verificar os sentidos que os interlocutores atribuem à sua trajetória de formação e à apropriação dos saberes docentes, seguindo os princípios e as etapas propostas por Bardin (2009): pré-análise; descrição e interpretação inferencial.

Seguiu-se os princípios da pesquisa etnográfica, que exige um trabalho de campo; neste caso, a imersão na sala de aula e nos componentes curriculares ministrados, o que pressupõe uma proximidade com as pessoas e as situações locais, a fim de descrever a experiência formativa e pedagógica vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Para André (1995), o estudo de caso etnográfico parte de uma concepção específica de estudo, dentro da abordagem interpretativa, na perspectiva etnográfica de pesquisa.

Esleveu-se como interlocutores um professor formador, selecionado por meio dos seguintes critérios: ser professor dos cursos de licenciatura e trabalhar com os estudantes estratégias de avaliação compartilhadas. E quatro estudantes: dois da Licenciatura em Pedagogia e dois da Licenciatura em Matemática, selecionados por meio dos seguintes critérios: ter participado do seminário que envolveu a proposta pedagógica da avaliação compartilhada; ter respondido às questões referentes a sua autoavaliação (qualitativa) e a sua participação no seminário do componente curricular (quantitativa); ter respondido à avaliação referente aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos pelo professor formador no decorrer do semestre letivo.

O questionário com questões abertas e fechadas foi o recurso ou técnica de coleta de dados utilizado com os licenciandos do IFC – Campus Camboriú que participaram dos seminários dos quatro componentes curriculares, nos quais foram desenvolvidas práticas pedagógicas avaliativas em colaboração com os futuros professores. Foi um instrumento muito significativo para este estudo de caso do tipo etnográfico.

EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO COMPARTILHADA EM COMPONENTES CURRICULARES DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E MATEMÁTICA

Nesse sentido, observamos que o ato avaliativo requer uma análise que possibilite estudar o fenômeno avaliação, a partir de princípios que melhor explicita seu sentido e o seu significado no processo de formação do homem, no sentido de favorecer a ligação dos saberes: conhecer, sentir e agir. No entanto, a prática avaliativa utilizada pelos professores no cotidiano escolar ainda é vista como um componente causador de muitas insatisfações, inquietudes e vastas interpretações.

Pesquisas realizadas em trabalhos acadêmicos em nível de graduação Magalhães (2000), constatam que avaliar consolida-se ainda em: testar e medir conhecimento; dar nota pelo comportamento; avaliar pela participação, assiduidade e pontualidade, não sendo vista como um meio que avalie o aluno em sua totalidade, nem considera a influência do meio histórico-social no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Esta prática avaliativa utilizada no contexto das escolas brasileiras ainda sofre as influências das pedagogias Jesuítica e Comeniana (como mencionadas no início deste artigo) que expressam as práticas pedagógicas vividas nos séculos XVI e XVII, considerando ainda como forma de avaliar através de provas e exames. O processo avaliativo utilizado pelo professor deve estar preocupado com a promoção da transformação social do aluno, ou seja, considerando o desenvolvimento em que se encontra em um dado momento, que se torna um conhecimento em processo de superação das dificuldades de aprendizagem (RABELO, 2009).

O professor precisa ressignificar suas práticas e reflexões acerca da avaliação, uma vez que no próprio processo formativo, somos imbuídos de práticas conservadoras e repetitivas. Tal superação exige mais do que a compreensão dos processos avaliativos à luz de uma teoria e epistemologia da área, significa repensar esses condicionantes articulando com o próprio cotidiano dos educandos, que levam para a escola saberes, discussões e práticas outras que extrapolam o que a escola pratica e pensa, e estas não podem ser tratadas como erros ou que não se adequam ao ambiente escolar, mas, pelo contrário, deve-se promover essas aprendizagens e fazer com que

as mesmas possam dar significações no processo de escolarização, inclusive valorizando o erro como possibilidade de novas aprendizagens.

No entanto, quem erra não sabe? Ou quem sabe é quem erra? O erro do aluno, ou seja, o que ele deixa de fazer, escrever ou ler adequadamente, é sempre percebido na prática escolar como negativo e desenvolve no aluno uma concepção culposa da vida. Além de ser castigado pelos outros, o aprendiz, muitas das vezes, sofre ainda com a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, ele não apenas sofre castigos impostos de fora, mas desenvolve mecanismos de autopunição por supostos erros que atribui a si mesmo. Nesse sentido, a escola é um dos responsáveis por legitimar todo esse processo culposo, reforçando o castigo e o medo, que são práticas docentes de intimidação.

Para Esteban (2000), o erro, muitas vezes, mais do que o acerto, revela que o estudante sabe, e coloca este saber numa perspectiva processual, indica também o que ele ainda não sabe, portanto, o que pode vir a saber. Nesse contexto, o erro passa a ser um estímulo ao processo ensino-aprendizagem. Estímulo este para quem aprende, havendo, assim, a possibilidade de crescimento em sua formação, respeitando a inteligência e a própria experiência de vida do aluno.

Compreende-se que uma avaliação contínua se justifica no fato de que as observações das aprendizagens dos estudantes não devem se realizar apenas em tempos fixados pela escola e professores, pois, entendemos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre homogêneos. Portanto, torna-se necessário planejar e organizar a prática escolar, para viabilizar uma avaliação que possa atender as diferenças de aprendizagens de cada aluno, “[...] pois avaliar para promover significa compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando a promoção moral e intelectual dos alunos.” (HOFFMANN, 2003, p. 18). A avaliação, é possível estimular a criatividade no cotidiano da escola e tornar as relações prazerosas e instigantes no processo de ensino.

A EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS FORMATIVAS E AVALIATIVAS DOS PROFESSORES FORMADORES

As professoras formadoras, utilizaram como instrumento de avaliação compartilhada de seminários desenvolvidos nos componentes curriculares ministrados por elas, questões com perguntas abertas e fechadas relacionadas aos conteúdos do seminário, elaboração de questões problematizadoras para os grupos, auto avaliação da sua participação na elaboração e apresentação do seminário, uma nota quantitativa, também uma avaliação do componente curricular e conseqüentemente das professoras formadoras. Conforme segue o exemplo abaixo:

AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO:

Objetivo: Realizar uma avaliação colaborativa entre estudantes e a professora acerca das temáticas estudadas, por meio de uma avaliação que engloba a dimensão qualitativa e a quantitativa para avaliar a apresentação dos conhecimentos elucidados pelos estudantes.

1-AVALIAÇÃO DOS GRUPOS:

Grupo 01: _____ **Data:** _____

a) O grupo apresentou as principais ideias da temática em relação a educação, sociedade, marginalidade, escola, professor, aluno, avaliação, processo de ensino e aprendizagem, proposta pedagógica?

() Sim () Não () Parcialmente

b) Apresentação oral do trabalho **Nota (0 a 10)**

Domínio do conteúdo do trabalho apresentado. Nota: _____

Clareza e objetividade na comunicação. Nota: _____

Postura/comportamento durante a apresentação. Nota: _____

Uso adequado do tempo (**20 minutos**). Nota: _____

Total das notas: _____

b) Elabore um questionamento para o grupo:

2-AUTOAVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NOS SEMINÁRIOS:

a) Descreva como foi sua participação na realização das atividades do grupo para a elaboração e apresentação do seminário:

b) Escreva como você se sentiu realizando essa atividade de elaboração, apresentação e avaliação dos grupos no seminário:

c) Nota para o seu desempenho nos seminários de 0-10: _____

3-AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR:

a) Escreva como você avalia o desenvolvimento do conteúdos e as aprendizagens nas aulas desse componente curricular.

b) Na avaliação do componente curricular, considere a importância do mesmo, na sua formação como professor(a) e escreva sua avaliação em relação: as estratégias pedagógicas e didáticas da professora ministrante, seu empenho na preparação e desenvolvimento das aulas, a sua assiduidade e pontualidade, bem como o alcance dos objetivos traçados no Plano de Ensino.

Na nossa compreensão, como professoras formadoras, a realização da avaliação compartilhada possibilitou aos professores formadores uma experiência pedagógica que lhes forneceu informações acerca da sua atuação na aprendizagem dos licenciandos. Contextualizamos o campo da avaliação, desmistificando as perspectivas técnicas e quantitativas para assim criar conceitos, visões emancipatórias e formativas no processo de desenvolvimento dos licenciandos.

No desenvolvimento das experiências de avaliações compartilhadas, os professores buscaram a realização de um trabalho coletivo entre elas e os futuros professores. É,

Um contrato de trabalho coletivo é indispensável, devendo abranger desde a definição de dias, horas e locais de encontros – condições ligadas à infraestrutura – até a definição dos princípios éticos que permearão as etapas. Todas as condições precisam ser discutidas e ser fruto de consenso. As regras claras e a coparticipação diminuem as defesas e vão gradativamente abrindo espaços a um clima de confiança e colaboração. (FRANCO, 2012, p. 195-196).

Nessa perspectiva, a prática docente deve legitimar-se pela capacidade profissional e seu compromisso de conduzir o processo educativo numa perspectiva dinâmica, atuando a partir da motivação, do estudo e da criatividade, foi o que nós constatamos em uma pesquisa realizada na área (MAGALHÃES; MORAIS, 2010). Quando um professor utiliza meios avaliativos, práticas participativas, formativas, compartilhadas e significativas constantemente, estará conquistando um respeito, o afeto e elevando a autoestima dos alunos. Facilita também a aprendizagem ao torná-la mais prazerosa através de um ambiente propício para tal. Com essa postura o professor estará mudando a sua concepção sobre como utilizar os instrumentos de avaliação e ressignificando o ato de avaliar, contribuindo assim, para a qualidade do ensino e em especial ao processo educacional dos estudantes.

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizado, é o meio do qual o professor utiliza-se para obter informações sobre os rendimentos e aprendizagem dos alunos, e visualizar dificuldades pessoais dos mesmos e também aperfeiçoar e redirecionar o seu trabalho tendo em vista uma prática educativa transformadora.

A PERCEÇÃO DOS LICENCIADOS REFERENTE À CONSTITUIÇÃO DOS SABERES AVALIATIVOS POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS PROCESSOS INICIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É importante, que, durante uma pesquisa, haja tempo e espaço para cada sujeito ir apropriando-se das mudanças operadas em suas significações de mundo, que implicam, essencialmente, mudanças em si próprio como sujeito.

Nas respostas dos licenciandos do curso de Pedagogia e da licenciatura em Matemática, passamos a analisar o posicionamento dos interlocutores em relação as questões da auto avaliação dos seminários:

EP1 – [...] e relação a elaboração da atividade do seminário, foi muito bom, pois todas nós nos envolvemos na elaboração, discussões e na elaboração de dinâmica dos apresentações. A apresentação ocorreu conforme o nosso planejamento e foi bem rica, pois proporcionou discussões que se enquadravam nos conceitos apresentados. No que tange a avaliação, foi um tanto desconfortável, pois o processo avaliativo é complexo e envolve dimensões que vão além da explanação de conteúdos [...].

EP2 – Na questão da elaboração e apresentação foi uma aprendizagem e os grupos trabalharam de forma dinâmica. Em relação a avaliar os colegas dos grupos, foi difícil, mas aos poucos vamos aprendendo.

EM3 – [...] Foi um trabalho muito importante, que serviu como base para ensinar as matérias uns aos outros e sermos bem aceitos e compreendidos [...]. Em relação a avaliação dos colegas e de seus grupos, me senti confortável, pois a vida é avaliar e ser avaliado, tendo a humildade de aceitar e crescer com os críticos.

EM4 – O trabalho dos seminários foi muito significativo, pois eu não tinha conhecimento sobre o tema trabalhado e com certeza será mais significativo futuramente quando eu colocá-lo em prática. Trabalhamos de forma coletiva no nosso grupo e dividimos algumas atribuições, como fazer os slides e partes da apresentação. A apresentação poderia ser melhor se não houvesse tanto nervosismo. A ideia de poder avaliar os outros grupos foi muito boa, além de conhecer muita coisa do conteúdo da disciplina, nos “prepara” para avaliar nossos futuros alunos.

Os dois estudantes do 8º semestre do curso de Pedagogia consideraram a atividade compartilhada de avaliação significativa, porém se sentiram desconfortáveis em avaliar os colegas de curso. Permite-nos refletir em torno da avaliação no ambiente escolar, da sua organização e do papel de gestores, professores e alunos, ou seja, uma nova maneira de pensar a escola e sobretudo, a prática pedagógica dos que atuam na profissão de educador. Segundo Alarcão (2001), nessa escola acreditamos que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes; ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento de competências que lhe permitam viver em sociedade.

Estas dificuldades manifestadas por aqueles que vivenciam a avaliação, residem no fato de que, existe um distanciamento entre o conhecimento dos princípios teóricos (saber) e a prática (fazer). Então, os saberes adquiridos pelo professor durante a formação inicial e continuada não estão sendo postas em prática no contexto escolar, pois o discurso é que avaliar ainda é medir conhecimento por mais que se mencione no âmbito educativo que a avaliação seja contínua e significativa não medindo apenas o que o aluno domina de conteúdo que lhe foi ensinado, mas também habilidades que vão do reconhecimento à interpretação desse conteúdo e a capacidade de aplicá-lo no seu cotidiano, isto é, ao longo da vida.

Na compreensão de Pimenta (2005), se faz importante pensar a escola de forma reflexiva com uma visão de mundo caracterizada pela racionalidade crítica e emancipatória com vistas nas mudanças paradigmáticas não só do ensino e do currículo, mas também na prática pedagógica exercida pelo professor. A avaliação escolar no processo de ensino-aprendizagem necessita ser formativa, referindo-se que esta sirva para o aluno aprender e o professor ensinar.

Os estudantes do curso de licenciatura em Matemática, avaliaram como de suma importância a avaliação e realização dos seminários para o desenvolvimento de seus conhecimentos e das práticas pedagógica e avaliativas, considerando o processo de experimentação da avaliação dos grupos como algo necessário na realidade educacional, consideraram a ideia de avaliar os colegas como uma oportunidade de desenvolvimento dos saberes avaliativos, ou seja, importante para aprender avaliar os seus futuros alunos.

Nessa perspectiva, avaliação contínua e significativa tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem dos educandos, mostrando cada passo percorrido pelo aluno e quais entraves o impedem de

progredir na busca da melhoria do processo de aprendizagem, buscando então um processo emancipatório em busca de melhores compreensões e soluções para os seus próprios conflitos de aprendizagem. Portanto, a avaliação não pode apenas ser realizada no final de uma etapa, sob a pena de perder o seu propósito. Ao avaliar, o professor estará constatando as condições de aprendizagem dos alunos, para, reorganizar os meios e formas para sua recuperação e reestruturação, e não para sua exclusão, se considerar a avaliação como um processo contínuo e formativo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O professor ao realizar uma experiência formativa que busque desenvolver nos licenciandos os saberes avaliativos, precisa ter fundamentação teórica para o desenvolvimento de suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Contudo, ao realizar com os estudantes a avaliação compartilhada, o professor formador poderá considerar não somente o momento em que utilizou algum instrumento avaliativo qualitativo e quantitativo, mas considerar o percurso de aprendizagem dos estudantes, diante de perspectivas analíticas, que o fazem um ser singular, e com características heterogêneas, levando ainda, em consideração, que cada aluno reage de uma maneira diferente ao participar de um momento avaliativo que o professor está utilizando, modificando comportamentos e situações dos futuros professores.

Na avaliação das práticas, será necessário um trabalho contínuo, onde os professores e estudantes se envolvam na auto-observação e na observação de outros, refletindo sobre as transformações na realidade que as ações práticas produzem, reconstruindo suas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas avaliativas, trocando e analisando intersubjetivamente suas compreensões. Em suma compreendemos, que os docentes, educação, a escola, o espaço institucional, onde trabalham esses docentes, também se beneficiarão quando os professores formadores e dos futuros professores.

Portanto, a avaliação compartilhada fortalece o processo avaliativo dos componentes curriculares, que trabalham com a avaliação compartilhada entre professores formadores e alunos, dos cursos de licenciatura, buscando o desenvolvimento de saberes, que envolve a prática, experiências, teoria, pesquisa e a emancipação crítica dos sujeitos, e o entendimento dos licenciandos que no exercício de sua futura prática docente, é fundamental saber as razões pelas quais ensinam e avaliam pela perspectiva da avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000. (Coleção O sentido da Escola).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possíveis Tessituras entre currículo e didática: sobre conhecimentos, experiências e problematizações. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012,

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 32. ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MAGALHÃES, Nadja R. S. **Avaliação qualitativa**: para além do classificatório numérico ou comparativo. 2000. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2000.

MORAIS, Joelson de Sousa; MAGALHÃES, Nadja R. S. A avaliação da aprendizagem escolar como processo otimizador da prática docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Imprece, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO CIDADÃ: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Jane Acordi de Campos

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
janecampos@unochapeco.edu.br

Nadir Castilho Delizoicov

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
ridanc.nadir@gmail.com

Antônio Valmor de Campos

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
antonio.campos@uffs.edu.br

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Este ensaio trata da contribuição do ensino de ciências com a aprendizagem que permita reflexões acerca do exercício da cidadania pelos alunos. O objetivo é demonstrar como o ensino de ciências está comprometido nas discussões que envolvem aspectos da cidadania. O texto está dividido em três partes, sendo a primeira sobre a cidadania. O segundo trata da relação do ensino de ciências com o exercício da cidadania. No terceiro são apresentados os resultados de uma atividade prática desenvolvida na EEB Tancredo Neves, no Município de Chapecó/SC, no ano de 2017, com 68 alunos do Ensino Médio Inovador. Os resultados da atividade aplicada demonstram que, os alunos, quando provocados, compreendem as relações das ciências, especialmente a Química com o seu cotidiano e o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Ensino de ciências. Cidadania. Química.

INTRODUÇÃO

Em tempos de retrocesso nos direitos civis e humanos. Na retomada de situações de tolhimento da liberdade de aprender e ensinar, com ameaças e ações contra instituições de ensino, de banalização da violência e diante de uma cambaleante democracia, marcada pela corrupção, pela judicialização da política e pela inoperância do Estado, falar em cidadania é desafiador.

No entanto, é a partir das discussões envolvendo a liberdade de expressão, a autonomia educacional que será possível indicar reações à ressaca democrática e ética por que passa o país. Mesmo com todas as pressões sofridas pelos que denunciam as injustiças, há reações a elas no meio social, educacional e acadêmico.

Esse artigo vem ao encontro das aspirações da construção de uma proposta pedagógica comprometida com os que defendem a pluralidade e autonomia das unidades escolares e demais instituições de ensino. Nesse olhar,

a intenção é demonstrar o quanto o Ensino de Ciências tem caminhado na construção de uma proposta educacional que tenha como meta o exercício da cidadania.

O texto está estruturado em três momentos. O primeiro apresenta um apanhado sobre a o significado da cidadania. A segunda seção contempla as sinalizações que o ensino de Ciências tem dado na direção de tornar-se mais um instrumento de preparação dos educandos para o exercício da cidadania, contribuindo na formação integral dos mesmos. O terceiro momento compartilha e problematiza uma atividade realizada em sala de aula, no ensino de Química, que a partir da realidade dos alunos, insere discussões para despertar saberes, nos mesmos, que possibilitam a incorporação de conceitos teóricos contribuindo para uma formação de qualidade que lhe permita o exercício da cidadania.

O tema motivador da atividade foi o ciclo produção/industrialização/consumo de alimentos da agroindústria. Esses produtos são industrializados no Bairro EFAPI, Chapecó/SC. Foram utilizados no estudo: Mortadela, Salsicha, Linguiça, presunto e empanados. A escolha desse tema se deu pela proximidade espacial/social/econômica das empresas com a unidade escolar. A atividade foi realizada na EEB Tancredo Neves, no Município de Chapecó/SC, no período 02/10 a 30/11/2017, foram utilizadas cinco aulas, para a realização da mesma. Participaram das discussões os 68 alunos de quatro turmas do 1º e uma turma do 3º ano do Ensino Médio Inovador – EMI, que aderiram espontaneamente e participaram de todas as atividades planejadas. Essa realização foi motivada a partir da pesquisa para o Mestrado em Educação da Unochapecó.

Apresentamos este artigo para fomentar e ampliar as discussões acerca do ensino de Ciências como instrumento facilitador da compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e ética, no qual, educadores e educandos *estamos* envolvidos.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A CIDADANIA

No passado, com os enfrentamentos aos abusos da ditadura no Brasil, era mais palatável falar do comprometimento da educação com a transformação da realidade social e política. Àquele momento, os que defendiam o autoritarismo estavam constrangidos em disseminar as suas concepções políticas e ideológicas, em vista das atrocidades cometidas pelo regime militar – 1964-1985 –, que deixou marcas profundas de violação dos direitos humanos e na liberdade de pensar, de ação e de expressão de quem discordava do regime. O impedimento à livre expressão atingiu profundamente a educação, com muitas instituições de ensino superior servindo ao sistema autoritário, denunciando professores e alunos, numa intimidação ao pensar, agir e pesquisar e ensinar com liberdade.

Com o fim do regime, no embalo da liberdade de expressão, da anistia e da constituinte, houve uma reorganização social e política que permitiu a retomada dos rumos democráticos e de autonomia nas instituições de ensino. Com a eleição de governos democráticos, foram observados alguns avanços, principalmente no aumento da oferta do ensino médio profissionalizante, nos institutos federais e vagas nas universidades federais, novas e antigas. Também foi bastante incentivada a pós-graduação.

No entanto, atualmente, está em curso retrocessos, na educação e na democracia, interrompendo a consolidação de direitos de liberdade de opção e de expressão. Como, nos enfrentamentos à discussão de gênero, os ataques de grupos contra o direito do “livre ensinar” do professor, como do movimento “escola sem partido”.

Apesar da contrariedade de grupos que pretendem submeter a educação aos interesses da classe dominante e do capital, são diversos os movimentos que tomam posição em favor de construção de propostas pedagógicas e teórico/metodológicos que proporcionem condições de que a educação seja um instrumento que contribua na transformação social, preparando alunos para o exercício da cidadania.

Tratar da cidadania é desafiador, tendo em vista a sua amplitude e as interações que se estabelecem entre as pessoas e dessas com o meio, com os aspectos socioeconômicos, culturais e éticos. Então, para compreender o sentido da cidadania é necessário perceber o entrelaçamento dessa com o direito. Tecnicamente o Direito é a ciência das normas obrigatórias oriundas do Estado, que disciplinam as relações entre os homens, e, entre estes e o próprio Estado. Já a cidadania é a garantia do acesso a esses direitos e ao seu usufruto. Ou seja, não basta ter o direito é preciso que sejam assegurados os seus benefícios. É nessa situação que se efetiva o exercício da cidadania.

No entanto, nem sempre os direitos definidos pelo Estado, são franqueados aos cidadãos, aliás, boa parte da humanidade é alijada do usufruto dos direitos estabelecidos por leis, acordos ou tratados. São excluídos desses direitos os pobres, as etnias minoritárias, alguns grupos religiosos e outras pessoas com opções políticas divergentes do poder dominante.

Sobre essa situação opina Galeano (2001): “Embora não possamos adivinhar o tempo que será, temos, sim, o direito de imaginar o que queremos que seja. Em 1948 e em 1976, as Nações Unidas proclamaram extensas listas de direitos humanos, mas a imensa maioria da humanidade só tem o direito de ver, ouvir e calar.” Portanto, para as pessoas que não têm os seus direitos assegurados a cidadania é apenas “letra morta”.

O Brasil vive sob a égide da Constituição Federal, que é denominada cidadã. Promulgada em 1988, essa Carta Magna, preocupou-se em romper com o ciclo de reprodução da violência decorrente do período de exceção democrática vivida pelo povo brasileiro até aquele momento. Isso não significou o fim da violação aos direitos dos brasileiros, portanto, não representou a garantia da cidadania para todos. Porém, houve alguma valorização da cidadania, constando no seu artigo inaugural, como um dos fundamentos da estrutura social e política do país:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
I - a soberania;
II - a cidadania
III - a dignidade da pessoa humana. (BRASIL, 1988).

Além da cidadania, na Constituição Federal constam outras preocupações com os direitos dos brasileiros, como a dignidade, o respeito aos direitos humanos, a liberdade de expressão e de opção política. Infelizmente, no momento eles continuam sendo violados. Na intenção de romper com as ações abusivas e autoritárias praticadas pelo Estado brasileiro, ditatorial, foi criado um artigo de proteções aos direitos individuais e coletivos e do exercício da cidadania:

Art. 5º [...]
LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania; [...]
LXXVII - são gratuitas as ações de “habeas-corpus” e “habeas-data”, e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1988).

O constituinte, em tese, preocupou-se em criar os mecanismos jurídicos, que possam garantir o exercício da cidadania. Portanto, os “remédios jurídicos” emergenciais e de efeitos imediatos, indicados no artigo 5º, como é o Mandado de Injunção, na intenção de evitar que o Estado pratique atos abusivos contra os cidadãos. Ele permite a exigência de regulamentação de uma norma.

O “habeas-corpus” é um instrumento jurídico despido de formalidades é o caminho que o brasileiro pode ter acesso direto ao Juiz, mesmo que não tenha advogado constituído. Os seus efeitos também têm amplos poderes e imediatos efeitos, assegurando o exercício da cidadania.

Ainda há o “habeas-data”, através do qual o cidadão pode exigir o acesso aos atos praticados pelo Estado que são do seu interesse. Pode ser de documentos ou procedimentos. Porém, os efeitos ainda são tímidos, pois falta a viabilização dos mecanismos que asseguram a efetivação desses direitos.

Apesar do aparato constitucional, que aponta a intenção de assegurar o exercício da cidadania e a sua garantia ao cidadão, isso ainda não se concretizou. É preciso reconhecer os avanços na liberdade de expressão, na diminuição da opressão explícita e também na mudança, em parte, da atuação policial violenta.

No entanto, também é necessário reconhecer o quanto, no atual momento, está em curso no país um retrocesso nos avanços inicialmente registrados no período pós Constituição de 1988. Alguns exemplos que merecem destaque: o crescimento da violência policial, especialmente nos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo; a atuação do Judiciário em suas diversas instâncias, com o excesso de prisões sem a devida condenação e seletividade processual; a imprensa tem assumido papel condenatório, que impõe a pessoas investigadas uma pré-condenação; a legislação recente que criminaliza o movimento social; o fim dos investimentos em direitos humanos.

Estamos vivendo no Brasil, fortes violações de direitos civis e humanos, praticadas pelo Estado, através da sua estrutura, como a polícia e o Judiciário. Essas violações estão presentes em diversos campos sociais, no espaço urbano e no rural. Há de ser lembrada a ainda misteriosa e violenta morte de Marielle Franco no Rio de Janeiro, recentemente.

Mesmo com a violência e a negação da garantia do acesso à cidadania e do seu exercício, as pessoas excluídas, dentro de suas condições, continuam pleiteando os seus direitos. Isso ocorre através da organização dos movimentos sociais, de pessoas que se identificam nas violações que sofrem ou que se organizam para assegurar direitos ou até mesmo construir novas expectativas de direitos:

Assim, temos grupos de mulheres que lutam por creches, grupos de favelados que lutam pela posse da terra, grupos de moradores pobres que lutam pelo acesso a algum tipo de moradia etc. junto com as demandas populares – de forte conteúdo social por expressarem o lugar que ocupam no processo da divisão do trabalho, a exploração e espoliação a que são submetidos e a ausência de direitos sociais elementares -, encontramos demandas advindas de grupos não tão explorados no plano de seus direitos civis de liberdade, igualdade, justiça e legislação. Temos assim os grupos que lutam pelo exercício da cidadania dos negros, homossexuais, mulheres, pela paz, em defesa da ecologia etc. (GOHN, 2001, p. 16).

A busca pelo exercício da cidadania tem conquistado espaços importantes, apesar das contrariedades. Nessa busca, ocorre uma identificação das pessoas com aspirações ou condições semelhantes. É nessa condição que os movimentos sociais vão tomando forma e reforçando sua capacidade de intervenção social. A ocupação de espaços sociais atinge diferentes grupos e instituições, inclusive a comunidade acadêmica.

É nesse “alargamento” de influências exercido pelos movimentos sociais que a Ciência é “tocada” sendo necessário o seu posicionamento sobre as questões do direito pleiteado pelas pessoas, para a sua melhor condição de exercer a cidadania.

Nesse contexto, algumas Ciências mais outras menos, vão tomando suas posições sobre as reflexões necessárias acerca da cidadania. É preciso então, na maior parte dos casos, a incorporação das discussões das relações sociais. Para (FEITOSA; LEITE, 2012, p. 36): “Deste modo, o ensino de Ciências tem se caracterizado pela preocupação em se transmitirem conteúdos, conceitos e informações aos estudantes sem se considerar sua formação como cidadão.” A seguir algumas considerações sobre a relação do ensino de Ciências com a formação cidadã dos alunos.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA PELOS ALUNOS

Não há intenção de delimitar, nesse texto, uma cronologia ou marco temporal da opção do ensino de Ciências voltado para as reflexões sobre a cidadania, mas de apresentar as discussões a respeito do tema entre

os pesquisadores e educadores. É inegável que esse movimento vai tomando corpo a partir da década de 1980, paralelamente à emergência da liberdade conquistada com o fim da ditadura no país.

Apesar de registros antigos acerca das discussões do ensino de Ciências e sua relação com o exercício da cidadania, não havia até pouco tempo uma visibilidade sobre essa opção do ensino de Ensino de Ciências, mas diversos estudos e pesquisas podem ser identificados no momento:

Preparar o cidadão para pensar sobre questões que permitem várias respostas – muitas vezes conflitantes – demanda que ele seja alfabetizado em ciências. Considerando que, de um lado, há um crescimento marcadamente amplo da ciência e da tecnologia e, de outro, situações que agravam a miséria, a degradação ambiental e os conflitos étnicos, sociais e políticos, é preciso que os cidadãos estejam em condições de usar seus conhecimentos para fundamentar suas posições e ações. (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007, p. 40).

As condições para que esse aprendizado aconteça depende de várias situações, como os saberes já dominados pelos alunos, o comprometimento dos professores, uma proposta teórico/metodológica adequada e um currículo estruturado que permita reflexões sobre os temas relacionados com a cidadania.

Portanto, o ensino de Ciências, a partir de suas peculiaridades, como: a compreensão dos fenômenos químicos; como e quando ocorrem; as implicações dos fenômenos químicos com a natureza; o domínio de processos metodológicos que permitem comparativos entre o natural e o artificial e outros. Enfim, é importante que a aprendizagem esteja permeada de significados, contribuindo com melhorias na vida do estudante.

Segundo Moreira (2008, p. 24, grifo no original): “[...] a *aprendizagem significativa* ocorre quando novos conceitos, ideias, proposições interagem com outros conhecimentos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade.”

As considerações do autor reforçam a importância de valorizar o potencial do aluno na aprendizagem, por isso, para concretizar essa possibilidade a proposta educacional carece de um planejamento coletivo, participativo e democrático, pois, segundo Costa (2016, p. 3): “Isso nos leva a refletir que a base de uma aprendizagem que seja significativa não pode ser a imposição, a arbitrariedade ou a causalidade e nem ser carente de sentido para o sujeito que aprende.” No caso da Química, e das demais ciências naturais e exatas, é preciso que a aprendizagem seja significativa:

O que queremos dizer é que a Química no Ensino Médio não pode ser ensinada como um fim em si mesmo, senão estaremos fugindo do fim maior da Educação Básica, que é assegurar ao indivíduo a formação que o habilitará a participar como cidadão na vida em sociedade. Isso implica um ensino contextualizado, no qual o foco seja o preparo para o exercício consciente da cidadania. (SANTOS; SCHNETZLER, 2015, p. 49).

Nas Ciências Exatas, quando é ensinada, discutida e vista como uma “ciência em construção”, como todas as demais, há possibilidades de que ela seja interativa com a realidade do aluno, permitindo que ele seja sujeito no processo de aprendizagem e domínio da Matemática. Segundo (CARVALHO, 2011, p. 15): “A essa visão da Matemática se contrapõe aquela que considera o conhecimento em constante construção e os indivíduos, no processo de interação social com o mundo, reelaboram, complementam, complexificam e sistematizam os seus conhecimentos.”

Ao contextualizar o ensino de Ciências ocorre uma aproximação entre os saberes que os alunos trazem na sua bagagem cultural, social e política com o conhecimento científico. Também, essa contextualização precisa levar em consideração a realidade na qual o aluno tem origem e convive diariamente.

A efetivação dessa possibilidade depende da compreensão que os elementos químicos da tabela periódica, por exemplo, são os mesmos que estão na estrutura dos seres vivos. Portanto, compreende-se que, nos seres vivos, teremos sempre os mesmos elementos químicos presentes na natureza.

Esse exercício depende do domínio, pelo professor, das condições necessárias para articular essa compreensão e, a partir daí, efetivar uma reflexão, de através do ensino de Ciências, contribuir para que o aluno seja um aprendiz:¹

Educar é tarefa complexa que requer posicionamento teórico e método de ação. Um condiciona o outro. Uma das dificuldades que enfrentamos como professores é descobrir o sentido do que fazemos. Qual o significado da nossa tarefa, qual a sua marca distintiva? (SANTOS, 2005, p. 1).

Além das condições do aluno e do comprometimento do professor é preciso também o suporte curricular, pois a escolha de conteúdos adequados e propícios a uma aprendizagem significativa e emancipadora é indispensável. Por exemplo, para que o aluno tenha condições de enfrentar os desafios de um mercado de trabalho, cada vez mais seletivo e exigente é preciso que tenha um domínio mínimo da ciência e da tecnologia. Ocorre que esse domínio não pode ser apenas de conhecimento teórico, mas também de compreensão das relações que se estabelecem entre a ciência e a tecnologia e a realidade do aluno:

A concepção de um currículo que tenha como eixo ciência, tecnologia e sociedade com vistas à formação do trabalhador pressupõe compreender concepções subjacentes, tais como concepção de sociedade, de homem, de trabalho, de ciência, de técnica, de educação e, como parte desta, de educação científica e tecnológica. Pressupõe ainda compreender as relações entre essas concepções. (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 99).

As condições de o aluno aprender e compreender a ciência e a tecnologia, a partir de sua bagagem cultural, interagindo com o conhecimento científico, para o desfrute de direitos e, o exercício da cidadania depende do desenvolvimento da sua capacidade de socializar os saberes construídos e reconstruídos.

Ao estabelecer que essas são as condições necessárias, para facilitar o exercício da cidadania, é preciso também que a proposta metodológica para a sua efetivação tenha condições de motivar os alunos para a aprendizagem. Portanto, essa construção não pode ficar em segundo plano, pois depende de uma proposta instigadora para que os alunos se sintam desafiados e provocados para aprender:

Fica claro que cabe à pedagogia construir pontes entre o saber elaborado e sua apropriação pelas novas gerações, além de socializar o saber e de pensar e estabelecer meios para essa socialização. Essa posição torna-se atraente quando se quer pensar o ensino de ciências como uma via para a emancipação popular. (SANTOS, 2005, p. 9).

Em tempos de conflitos, nos quais estão em disputa posições estratégicas para o ensino laico e plural, como é o caso da "discussão de gênero". O movimento "escola sem partido" pretende colocar uma "mordança" nos professores, negando o seu direito constitucional da liberdade de ensinar, pesquisar e emitir sua opinião. Diante disso, é preciso resistência e persistência na manutenção desses direitos.

Os posicionamentos político/ideológicos retrógrados, somados ao sucateamento da educação brasileira faz parte de um "pacote" que dificulta a melhoria da sua qualidade, no ritmo necessário. Portanto, é preciso uma proposta ousada no caminho de uma educação que contribua para a transformação da realidade social na qual o aluno está inserido.

É nesse cenário que o ensino de Ciências deve contribuir na emancipação do aluno, permitindo que o mesmo exerça a sua cidadania, a partir da *intervenção social* com compreensão dos aspectos éticos, sociais, políticos,

¹ Quando o aluno articula-se, de modos a garantir que seja capaz de compreender os fenômenos químicos e biológicos que acontecem na natureza, a partir da observação e da experimentação construída ou natural.

econômicos e culturais, fazendo com que sua visão tenha respaldo e credibilidade para ser autônomo na forma de pensar, mas capaz de socializar saberes e incluir outros na sua compreensão da sociedade.

No entanto, para isso é preciso o comprometimento do professor, para que não fique apenas na discussão dos conteúdos, muitas vezes desconectados da realidade, mas que seja capaz de ir além, refletindo sobre as implicações que os conteúdos estudados têm com a vida, com a realidade:

[...] A atuação profissional dos professores das Ciências no ensino fundamental e médio, do mesmo modo que a de seus formadores, constitui um conjunto de saberes e práticas que não se reduzem a um competente domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias científicas. (DELIZOICOV, 2009, p. 31).

A compreensão de que o ensino de Ciências precisa estar comprometido com o exercício da cidadania não é unânime, inclusive entre os professores da área, mas, os que defendem esse comprometimento têm a convicção que é preciso ensinar mais do que conceitos, incluindo nos componentes curriculares aspectos relacionados com a estrutura socioeconômica, política e cultural:

Precisamos eliminar, portanto, a concepção ingênua de que estaremos educando cidadãos ao ensinar Química. Não basta ensinar conceitos químicos para que formemos cidadãos, pois a questão da cidadania é muito mais ampla, englobando aspectos da estrutura e do modelo da organização social, política e econômica. Sem dúvida alguma, isso passa pela educação de valores morais. (SANTOS; SCHNETZLER, 2015, p. 37).

Os professores de Ciências têm um papel fundamental na construção da sociedade democrática, na qual os componentes curriculares da área das Ciências Naturais e Exatas possam efetuar reflexões sobre a dominação imposta pelos sistemas econômicos e político, que oprime a maioria das pessoas, para manutenção dos privilégios de poucos:

Sendo assim, é necessário que não tenhamos a resistência de transformar a Química da sala de aula em um instrumento de conscientização, com o qual trabalharemos não só os conceitos químicos fundamentais para a nossa existência, mas também os aspectos éticos, morais, sociais, econômicos e ambientais a eles relacionados (SANTOS; SCHNETZLER, 2015, p. 138).

A visão de que apenas as Ciências Humanas estão incumbidas de problematizar as relações sociais e políticas, pela compreensão aqui apresentada, está suplantada, pois, emerge no ensino de Ciências, com a proposição de nos seus conteúdos e na atuação dos professores da área, comprometer-se com as discussões que envolvem essas relações.

A superação de concepções bairristas ou de (des)comprometimento de uma ou outra área das ciências, para a problemática social e suas implicações nas relações humanas faz parte de uma concepção emergente nas discussões acadêmicas, pois cada vez mais as relações humanas então impregnadas de interações com a ciência e a tecnologia.

É com a visão, de ser indispensável à compreensão do quanto a Ciência e a tecnologia são incorporadas na vida das pessoas, atualmente, que o ensino de Ciências, precisa aprofundar as reflexões a respeito dessa incorporação: na utilização de eletrodomésticos cada vez mais automatizados; de instrumentos de informática cada vez mais interativos; de mecanismos de comunicação mais rápidos e próximos da realidade; do uso da cibernética na interação com o humano; e na nanotecnologia que ganha mais espaço na medicina. Atualmente, não é imaginável a vida sem essa integração e interdependência:

Hoje a Ciência e Tecnologia constituem realidades por demais presentes na vida diuturna; qualquer aparelho eletrodoméstico reúne, em si, conhecimentos científico articulado a soluções técni-

cas. Ciência e Tecnologia mudaram a 'cara do mundo' alterando espaços, o contexto, a paisagem e as relações humanas. (PORTO; RAMOS; GOULART, 2009, p. 12).

A compreensão do papel do professor de ciências na demonstração dessa situação é indispensável para a construção de uma proposta comprometida com o exercício da cidadania, a partir da formação de alunos com capacidade de intervir social e politicamente.

No entanto, não basta a compreensão dessa necessidade, pois é preciso que os professores de Ciências construam propostas comprometidas na discussão do papel da ciência e da tecnologia na vida das pessoas. A seguir algumas reflexões sobre uma atividade de ensino desenvolvida na EEB Tancredo Neves.

O ENSINO DE QUÍMICA A PARTIR DA REALIDADE DOS ALUNOS

Trata-se de uma atividade para incentivar e motivar os alunos para a aprendizagem do conteúdo de Química. Foi utilizado como "catalizador", a discussão sobre os componentes químicos e aspectos socioeconômicos e culturais envolvidos na produção de alimentos nas agroindústrias de Chapecó e suas interfaces com a Química.

As Agroindústrias de Chapecó estão localizadas próximas da unidade escolar onde foi desenvolvida a atividade, no Bairro EFAPI. Elas representam uma das principais atividades econômicas do Município e produzem grande parte dos alimentos consumidos pelos alunos e suas respectivas famílias. Também, diversas famílias, têm um ou mais membros que atuam nas unidades industriais.

A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Definida a realização da atividade, foi estabelecido contato com a unidade escolar através dos gestores, para discussão da proposta, após ser aceita, foram contatados os professores que ministram o componente curricular de Química, no Ensino Médio Inovador, para discussão da proposta e colher sugestões.

Com a adesão dos professores foram selecionadas as turmas nas quais os conteúdos programáticos tinham maiores relações com a proposta, na qual constava como tema um grupo de produtos da agroindústria local.

METODOLOGIA ADOTADA

A proposta foi desenvolvida em conjunto com os professores de Química das respectivas turmas do Ensino Médio Inovador. Sendo apresentada aos alunos, na busca da adesão dos mesmos ao desenvolvimento da atividade. A receptividade foi boa, sendo que todos os alunos aceitaram participar.

As atividades foram aplicadas em cinco aulas, sendo realizadas discussões para compreender a composição química dos produtos selecionados, bem como dimensionar as quantificações nas respectivas unidades representativas de cada um deles, além refletir sobre a cadeia produtiva, a industrialização e o consumo dos produtos a serem analisados. Foram realizadas pesquisas individuais e em grupos com alunos. Eles também trouxeram embalagens dos produtos para a análise da composição química dos mesmos, estabelecendo os vínculos entre essa composição e o conteúdo de Química.

Após a exposição das buscas dos alunos acerca dos produtos e as correspondentes reflexões das conexões entre os componentes químicos presentes na composição dos mesmos e os que compõem a tabela periódica. Foram realizadas reflexões também sobre a cadeia produtiva, envolvendo os agricultores que produzem os animais para a

agroindústria, as condições de trabalho, as implicações ambientais e sociais decorrentes do modelo agrícola a que são submetidos os agricultores integrados.

Em seguida foram discutidas as condições dos trabalhadores das agroindústrias, abordando aspectos relacionados com a saúde, a falta de liberdade de organização da categoria e a baixa remuneração dos mesmos.

Também foi abordada a problemática do consumo de alguns produtos industrializados, que possuem componentes químicos altamente prejudiciais à saúde, os quais são utilizados como conservantes, aromatizantes e para coloração dos produtos.

Nas discussões, houve importantes depoimentos dos alunos sobre as ligações entre as condições discutidas e a realidade das suas famílias. Os relatos envolveram principalmente aspectos da industrialização e do consumo, pois, como a escola, onde a atividade foi realizada é urbana, poucos alunos são oriundos do meio rural.

Durante as discussões foram introduzidas reflexões sobre o exercício da cidadania dos alunos, ao compreenderem o processo de exploração, dos agricultores e dos trabalhadores das agroindústrias, que sofrem com a precariedade dos trabalhos e são mal remunerados, precarizando as relações de trabalho e ampliando as desigualdades sociais. Também foram abordados os efeitos do consumo desses produtos na saúde humana e os problemas provocados ao ambiente em toda a cadeia produtiva.

Após o desenvolvimento da atividade foi destinada uma aula para a roda de conversa com os alunos, que abordaram as impressões sobre aspectos da sua formação para a cidadania, como: o domínio dos conteúdos da Química; a identificação da composição dos produtos industrializados; a compreensão dos processos de industrialização; as relações comerciais dos produtores da matéria-prima; as relações trabalhistas com a empresa; as consequências das relações de trabalho; e a organização social decorrente do conjunto de relações com a indústria.

Os estudantes foram estimulados a se manifestarem acerca da compreensão a respeito da relação dessas reflexões, a partir da atividade desenvolvida, com a cidadania. Alguns demonstraram perceber o quanto ainda é preciso avançar para que seja possível o exercício da cidadania, seja na condição de alunos ou de pessoas – agricultores integrados e trabalhadores – que mantêm vínculo com a agroindústria, sem esquecer os consumidores que sofrem os efeitos da industrialização, principalmente na saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão sobre o ensino de ciências, atualmente, está ligada com uma perspectiva expansiva de sua abrangência, especialmente nos aspectos relacionados com o exercício da cidadania, isso se deve a compreensão da importância dessa modalidade de ensino para o entendimento das influências da ciência e da tecnologia na vida das pessoas. Também são analisados os reflexos do desenvolvimento científico e tecnológico no exercício da cidadania.

Essa possibilidade de o ensino de Química, como é o presente caso, estabelecer reflexões sobre a cidadania e seu exercício pelos alunos depende de uma proposta metodológica que seja capaz de permitir que os alunos assimilem com maior rapidez e facilidade os conteúdos e a partir da compreensão dos mesmos sejam capazes de estabelecer relações com o seu cotidiano pessoal, familiar e social.

A atividade desenvolvida com os alunos foi suficiente para atender aos objetivos propostos de motivar a melhoria na aprendizagem do conteúdo de Química, realizando reflexões de como esses conteúdos estão presentes no dia a dia e interferem na negação ou aquisição de direitos, portanto, no exercício da cidadania.

O presente ensaio é uma provocação para que novas reflexões sejam realizadas em torno do tema, viabilizando o desenvolvimento de mais experiências no sentido de promover as condições necessárias para que

os alunos sejam capazes de compreender as relações do ensino de ciências com situações práticas e o quanto isso impacta nos seus direitos, portanto, no exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida da. Ciência, Tecnologia e Sociedade; Trabalho e Educação: possibilidades de integração no currículo da educação profissional tecnológica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 9, jan./abr. 2012.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do Ensino da Matemática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Ângelo Gustavo Mendes. Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS): uma experiência no ensino de função. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, 12., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5774_3121_ID.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FEITOSA, Raphael Alves; LEITE, Raquel Crosara Maia. A formação de professores de ciências baseada em uma associação de companheiros de ofício. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 35-50, jan./abr. 2012.

GALEANO, Eduardo. Fórum Social Mundial 2001 – Biblioteca das Alternativas. **Revista "Caros Amigos"**, jan. 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de Ciências e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, v. 7, n. 2, p. 23-30, 2008. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/ORGANIZADORESport.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PORTO, Amélia; RAMOS, Lizia; GOULART, Sheila. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências**. 1. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2009.

SANTOS, Cesar Sátiro. **Ensino de Ciências: Abordagem Histórico-Crítica**. Campinas: Armazém do Ipê (Autoras Associados), 2005.

SANTOS, Wilson Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em Química**. 4. ed. rev. atual. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA TEMÁTICA DOS AGROTÓXICOS

Valdeneia Ferreira Henemann

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
heval@bol.com.br

Carlos Eduardo Fortes Gonzalez

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
cefortes@yahoo.com

Claudia Regina Xavier

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
cxavier.utfpr@gmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo apresenta um relato de experiência em Educação Ambiental, realizada com os discentes da 3ª série do Ensino Médio na disciplina de Biologia em um Colégio de Rede Pública do Estado do Paraná. Diante das teorias discutidas em sala de aula sobre Educação Ambiental se fez necessário o trabalho para melhor abordagem sobre a temática. A ideia de desenvolver um projeto que problematizasse a questão da utilização de agrotóxicos surgiu em primeiro lugar pela própria localização da escola, que se situa na zona urbana, mas atende na sua maioria estudantes moradores da zona rural do entorno da escola que convivem com esta realidade sem se questionarem sobre as consequências do uso indiscriminado de agrotóxicos para as pessoas e para o meio ambiente. O objetivo de realizar a atividade foi possibilitar que os estudantes pesquisessem, analisem, questionem e construam conhecimentos sobre agrotóxicos, desencadeando uma postura crítica sobre a preservação do Meio Ambiente. As atividades foram planejadas pensando nos estudantes agricultores e nos estudantes consumidores de alimentos. A mesma foi realizada em três etapas na disciplina de Biologia no ano de 2018 na 3ª série do Ensino Médio totalizando 30 estudantes do período da manhã. Em todas as etapas das atividades percebeu-se motivação e compromisso por parte dos estudantes. Diante das discussões os estudantes mostravam-se preocupados com a saúde e com os problemas que poderiam estar causando ao meio ambiente. Através do relatório produzido pelos estudantes percebeu-se que houve compreensão dos conceitos de Educação Ambiental e Agrotóxicos. Durante as discussões em sala de aula, os estudantes demonstraram um amadurecimento de pensamentos. Estas ações podem colaborar para que o discente possa adquirir nova forma de ser e agir no mundo, passando a ter maior compromisso com a preservação do meio ambiente no qual está inserido.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino. Agrotóxicos.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é uma dimensão educativa importante para a sensibilização da população quanto aos problemas ambientais. Ela permite que haja discussões sobre os problemas globais, regionais e locais a partir dos diferentes conteúdos das disciplinas.

O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua melhoria e proteção. Portanto, para que os alunos possam compreender a complexidade e a amplitude das questões ambientais, é fundamental oferecer-lhes, além da maior diversidade possível de experiências, uma visão abrangente que englobe diversas realidades e ao mesmo tempo, uma visão contextualizada da realidade ambiental, o que inclui, além do ambiente físico, as suas condições sociais e culturais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 1997).

A Educação Ambiental já é um tema abordado em sala de aula e se torna essencial na formação de cidadãos conscientes sobre o seu papel fundamental na preservação do meio ambiente e na colaboração com o desenvolvimento sustentável.

A Educação Ambiental pode ser trabalhada no âmbito formal, no qual temos as escolas, espaços de socialização, além de ser um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem preparando os estudantes para atuarem com responsabilidade e ações ecologicamente corretas.

Devido à importância desta temática, a legislação brasileira prevê na Constituição Federal e em outras legislações a necessidade de abordar a Educação Ambiental na Educação com o intuito de garantir o direito a um ambiente ecologicamente equilibrado para todos. Assim, os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas devem garantir a formação ambiental em sala de aula, contribuindo para que haja a preservação da vida no planeta.

DESENVOLVIMENTO

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, a sua importância está condicionada à possibilidade de ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecer como equivocados ou limitados determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocar em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2008).

A Educação Ambiental é assumida no Brasil, como obrigação nacional, pela Constituição promulgada em 1988 que reiterou a Política Nacional de Meio Ambiente de 1981. Lideranças mundiais apresentam a Educação Ambiental como meio indispensável para se conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade-natureza e soluções para os problemas ambientais (DIAS, 1998).

Daí a importância e a necessidade de a escola trabalhar atitudes e incluir nos trabalhos escolares valores, informações e procedimentos transmitidos aos alunos pela mídia e pela família; reconhecendo valores expressos por meio de comportamentos, técnicas, manifestações artísticas e culturais (DIAS, 1998).

Para Dias (1998) a Educação Ambiental é uma prática de Educação para a sustentabilidade (que não é a mesma coisa que Desenvolvimento Sustentável). Para muitos especialistas uma Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável é criticada, pois existe uma grande diferença entre desenvolvimento e sustentabilidade.

Gonçalves (1989) apresenta a Educação Ambiental como sendo o processo de reconhecer valores e aclarar conceitos para criar habilidades e atitudes necessárias que sirvam para compreender e apreciar a relação mútua entre o homem, sua cultura e seu meio circundante biofísico.

De acordo com Cascino (1999), a Educação Ambiental é um processo continuado, permanente, com estratégias específicas desenvolvidas pelos seus participantes, incluindo a de sobrevivência econômica, comunitariamente articulada.

A Educação Ambiental pode ser dividida em duas categorias:

Educação Formal: Envolvem estudantes em geral, desde a educação infantil até a fundamental, média e universitária, além de professores e demais profissionais envolvidos em cursos de treinamento em Educação Ambiental.

Educação Informal: Envolve todos os segmentos da população, como por exemplo: grupos de mulheres, de jovens, trabalhadores, políticos, empresários, associações de moradores, profissionais liberais, dentre outros. (MARCATTO, 2002, p. 16).

De acordo com a Conferência de Tbilisi, ocorrida em 1977, a Educação Ambiental tem como características ser:

Dinâmico integrativo - é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir, individual e coletivamente e resolver os problemas ambientais.

Transformador – possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de induzir mudanças de atitudes. Objetiva a construção de uma nova visão das relações do ser humano com o seu meio e a adoção de novas posturas individuais e coletivas em relação ao meio ambiente. A consolidação de novos valores, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes refletirá na implantação de uma nova ordem ambientalmente sustentável.

Participativo - atua na sensibilização e na conscientização do cidadão, estimulando-o a participar dos processos coletivos.

Abrangente – extrapola as atividades internas da escola tradicional, deve ser oferecida continuamente em todas as fases do ensino formal, envolvendo a família e toda a coletividade. A eficácia virá na medida em que sua abrangência atingir a totalidade dos grupos sociais.

Globalizador – considera o ambiente em seus múltiplos aspectos: natural, tecnológico, social, econômico, político, histórico, cultural, moral, ético e estético. Deve atuar com visão ampla de alcance local, regional e global.

Permanente – tem um caráter permanente, pois a evolução do senso crítico e a compreensão da complexidade dos aspectos que envolvem as questões ambientais se dão de um modo crescente e contínuo, não se justificando sua interrupção. Despertada a consciência, ganha-se um aliado para a melhoria das condições de vida do planeta

Contextualizador – atua diretamente na realidade de cada comunidade, sem perder de vista a sua dimensão planetária (baseado no documento Educação Ambiental da Coordenação Ambiental do Ministério da Educação e Cultura, citado por Czapski, 1998):

Transversal - propõe-se que as questões ambientais não sejam tratadas como uma disciplina específica, mas sim que permeie os conteúdos, objetivos e orientações didáticas em todas as disciplinas. A Educação Ambiental é um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura. (MARCATTO, 2002, p. 18).

A Educação Ambiental é baseada no diálogo e na interação entre as pessoas construindo uma visão crítica em constante processo de recriação de informações, conceitos e significados, que se originam do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal do aluno ou do docente (JACOBI, 2005).

A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Curriculares Estaduais pertinentes à disciplina de Biologia no Estado do Paraná trazem em seu texto uma preocupação para a prática da Educação Ambiental não estar atribuída somente a esta unidade curricular. Este documento está em conformidade com a Lei nº 9795/99 de Política Nacional de Educação Ambiental e que institui que a Educação Ambiental deve ser contínua, integrada e interdisciplinar (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2008).

É importante discutir a temática dos agrotóxicos em sala de aula, principalmente com estudantes agricultores, porque o uso indiscriminado dos mesmos aponta para um problema na sociedade no que diz respeito às questões relacionadas com a saúde e ao meio ambiente. Em decorrência da crescente exploração dos recursos naturais nos últimos anos, torna-se necessário o uso de informações sobre estas fontes potencialmente poluidoras, bem como sobre os resíduos por elas gerados e os impactos ambientais que as atividades agrícolas e o uso destas substâncias químicas podem provocar (MATOS, 2010).

Segundo Silva e Francisoni (2004), o ser humano ao produzir alimentos entra em conflito com o ambiente, pois a produção em quantidades suficientes de alimentos leva à utilização de agroquímicos, incluindo fertilizantes e agrotóxicos.

Veiga (2006) afirma que a utilização de agrotóxicos é uma das atividades mais praticadas pelos produtores rurais. Porém, muitas vezes, essa utilização de agrotóxicos é feita de forma incorreta, sem o conhecimento das reais necessidades do solo e das plantas e o correto manuseio do produto.

O uso indiscriminado de agrotóxicos acarreta inúmeros problemas para o meio ambiente, contaminando o ar, a água, o solo e causando doenças e até mesmo a morte de animais e plantas. Estas substâncias permeiam o ambiente através dos ventos, da água da chuva e dos corpos hídricos para locais distantes de onde foram aplicados. Mesmo as regiões mais distantes do planeta, sem nenhum tipo de agricultura, podem ser afetadas (GRISOLIA, 2005).

Formar o cidadão significa dar condições ao aluno de reconhecer-se como um sujeito que tem uma história, que tem um conhecimento prévio do mundo e que é capaz de construir o seu conhecimento. Significa compreender a sociedade em que vive sua história e o espaço por ela produzido como resultados da vida dos homens. Isso tem que ser feito de modo que o aluno se sinta parte integrante daquilo que está estudando. Que o que ele está estudando é sua realidade concreta, vivida cotidianamente, e não coisas distantes, abstratas. (CALLAI, 1998, p. 72).

Segundo LEFF (2005, p. 324):

A qualidade de vida depende da qualidade do ambiente para chegar a um desenvolvimento equilibrado e sustentável (a conservação do potencial produtivo dos ecossistemas, a valorização e preservação da base de recursos naturais, a sustentabilidade ecológica do habitat) [...]

Refletir sobre as ações praticadas que se correlacionam com o desenvolvimento sustentável é fundamental para que as mudanças possam efetivamente ocorrer.

Branco (2002) relata que com o aumento da população será necessário o aumento na produção de alimentos, mas que isso só é possível com o aumento na produção de alimentos por área cultivada; isso tem levado ao uso indiscriminado de produtos químicos. Segundo o autor:

A aplicação de produtos químicos, várias vezes ao ano, em cada metro quadrado de lavoura, tornou-se, evidentemente, o melhor e o mais seguro negócio possível para quem os produz e vende. Como resultado, cada grão, folha ou fruto ingerido pelo homem neste planeta contém uma dose desses produtos. A carne, o leite e os ovos acham-se igualmente contaminados, uma vez que os animais que os produzem também ingerem vegetais submetidos ao mesmo tratamento. Bastam dizer que o Brasil consome mais de 80 mil toneladas de agrotóxicos por ano, para se tiver uma ideia do que está sendo continuamente agregado ao meio ambiente, alterando sua composição. Parte desse material incorpora-se às plantas; outra ao solo. Grande parte é transportada aos rios pela chuva; outra é degradada no próprio ambiente por microrganismos capazes de transformá-la em compostos menos nocivos. (BRANCO, 2002, p. 69-70).

A Educação Ambiental deve estar inserida nas propostas pedagógicas curriculares, nos sistemas de avaliação, nos processos de credenciamento das instituições formadoras e na certificação das instituições de ensino,

na produção e avaliação de materiais pedagógicos, nos sistemas de avaliação de desempenho escolar, nos concursos de provas e títulos para provimento dos cargos dos profissionais de educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012).

Conforme Berna (2004, p. 30):

O educador ambiental deve procurar colocar os alunos em situações que sejam formadoras, como por exemplo, diante de uma agressão ambiental ou conservação ambiental, apresentando os meios de compreensão do meio ambiente. Em termos ambientais isso não constitui dificuldade, uma vez que o meio ambiente está em toda a nossa volta. Dissociada dessa realidade, a educação ambiental não teria razão de ser. Entretanto, mais importante que dominar informações sobre um rio ou ecossistema da região é usar o meio ambiente local como motivador.

Neste sentido a conscientização realizada na escola é fundamental para levar os estudantes a ter conhecimento sobre o uso indiscriminado dos agroquímicos e suas consequências para o ambiente e para a saúde, além de orientar os estudantes a ter hábitos alimentares saudáveis.

É preciso reflexão sobre fatores que envolvam as relações físicas, químicas, biológicas e ecológicas na produção de alimentos. Através de uma prática sustentável é possível desenvolver nas crianças e nos adolescentes, hábitos de alimentação saudável.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido em fevereiro e março do ano letivo de 2018, com 30 alunos da 3ª série do Ensino Médio do período da manhã em um Colégio da Rede Pública do Estado do Paraná, como processo para a Educação Ambiental pela temática dos agrotóxicos. A metodologia aplicada seguiu o seguinte itinerário: o primeiro teórico, em sala de aula, com discussões, relatos e questionamentos; o segundo momento foi realizado com duas oficinas e o terceiro momento na produção do relatório final.

Inicialmente, na primeira etapa, foi realizado um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos 30 estudantes acerca da Educação Ambiental, através da aplicação de um questionário estruturado contendo as seguintes questões:

- a) 1 – O que são agrotóxicos e quais as categorias?
- b) 2 – Você sabe porque no Brasil o uso de agrotóxico é indiscriminado?
- c) 3 – Qual a influência do uso de agrotóxico para os trabalhadores rurais?
- d) 4 – Quais cuidados básicos os trabalhadores rurais precisam ter para não serem contaminados por agrotóxicos?
- e) 5 – Quais as consequências do uso indiscriminado de agrotóxicos para a saúde e para o meio ambiente?

Na segunda etapa, foram realizadas duas oficinas:

1ª oficina: Conhecendo e discutindo os agrotóxicos por meio de recursos audiovisuais

Essa oficina teve o **objetivo de** orientar os estudantes sobre os riscos de quem aplica os agrotóxicos nos alimentos e o risco para os consumidores.

Nesta oficina, os estudantes assistiram aos vídeos:

“**O Veneno Está na Mesa**”. É um documentário dirigido por Silvio Tendler. Foi lançado originalmente em julho de 2011, com 50 min. Em abril de 2014 surgiu uma continuação com 70 min (TENDLER, 2014).

“Perigo invisível: o uso indiscriminado dos agrotóxicos no Brasil coloca a saúde em risco”. O vídeo traz uma reflexão para despertar a “conscientização” de todos (RECORD, 2016).

Após o vídeo foi feita a discussão em sala, contextualizando a realidade dos nossos estudantes.

2ª oficina: Reflexão por meio de leituras

Abordou os impactos ambientais causados pelo uso indiscriminado dos agrotóxicos através da leitura de artigos e discussão abordando o uso abusivo de agrotóxicos no processo produtivo da agricultura e fatores de risco de intoxicação por agrotóxicos.

- “Agrotóxicos: **Responsabilidade de Todos** (Uma abordagem da questão dentro do paradigma do desenvolvimento sustentável)”. O artigo aborda o uso abusivo de agrotóxicos no processo produtivo da agricultura, seu impacto para a saúde e o meio ambiente, tem natureza complexa e envolvem aspectos biossociais, políticos, econômicos e socioambientais (LUNA; SALES; SILVA, 2011).

- Agrotóxicos: **Riscos à saúde do trabalhador rural**. O artigo levanta os principais fatores de risco de intoxicação por agrotóxicos a que os trabalhadores rurais estão expostos. É urgente que os profissionais envolvidos com atividades agrícolas adotem medidas educativas e preventivas para minimização destes riscos (DOMINGUES et al. 2004).

Na terceira etapa houve a produção de um relatório final. Buscou-se a compreensão que os estudantes apresentaram após a execução das atividades. Neste documento, os estudantes relatam o passo a passo de cada etapa e registram os conhecimentos que obtiveram durante as ações.

Os critérios de avaliação propostos pela professora para avaliar a evolução dos estudantes em nível de aprendizagem, considerou os seguintes itens: interações com colegas da sala ao conceituarem agrotóxicos; compreensão do conceito de agrotóxicos; compreensão das características e peculiaridades acerca da contaminação dos alimentos causada por defensivos agrícolas; postura crítica ao discutir sobre o uso dos agrotóxicos, ao realizar a experiência laboratorial e ao reconhecer as consequências que os agrotóxicos trazem para o ambiente, para suas vidas, de seus familiares e a vida de todos os consumidores.

RESULTADOS

Na primeira etapa foi observado através do questionário estruturado que os estudantes tinham conhecimento prévio do tema em estudo, pois se trata da realidade e do contexto social e cultural no qual estão inseridos. Os estudantes mostraram que tinham conhecimento da prática da agricultura, porém, não apresentavam o conhecimento científico sobre os agrotóxicos e apresentavam dificuldades em colocar suas opiniões.

A partir do momento em que as etapas foram sendo desenvolvidas, observou-se que os estudantes demonstravam preocupação com o meio ambiente. Essa preocupação era decorrente do manuseio errado e do uso indiscriminado dos agrotóxicos. Isso foi relatado por muitos estudantes no relatório final.

Na segunda etapa, os estudantes mostravam-se bastante interessados na leitura do artigo e nos recursos audiovisuais assistidos, pois identificavam a problemática no contexto de suas vidas.

Na terceira etapa com a produção do relatório final houve muitos relatos de que estavam preocupados e que a partir deste momento mudariam de comportamento durante o trabalho na agricultura e passariam a incentivar a agricultura orgânica.

O trabalho sociabilizado fez com que os alunos aprendessem que fazem parte do meio ambiente e que são responsáveis por ele.

CONCLUSÃO

Para compreender e assumir responsabilidades em relação às questões ambientais é importante que através de ações os educandos possam ter uma visão contextualizada da realidade ambiental, o que inclui, além do ambiente físico, as suas condições sociais e culturais.

A escola é um ponto de partida para desenvolver um trabalho coletivo que efetive e busque mudanças no comportamento pessoal, atitudes e valores de cidadania, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, os quais possam vir a decidir e atuar na realidade socioambiental num enfoque local e global.

A falta de informação por parte dos estudantes agricultores quanto ao risco a que estão expostos quando manipulam agrotóxicos, deve-se na maior parte das vezes à baixa escolaridade ou ainda à falta de informação transmitida pela escola, que nem sempre facilita o acesso às informações de extrema importância para a sua segurança e dos envolvidos direta e indiretamente com a atividade agrícola. Neste sentido a sequência didática proporcionou aos estudantes agregar o saber do senso comum aos saberes escolares.

Como trabalho do professor, caberá chamar a atenção dos alunos para as inúmeras soluções de sobrevivência que encontram as diversas formas de vida. Observar as iniciativas dos alunos que demonstram capacidade de se relacionar de modo criativo e construtivo com os elementos do meio ambiente. Estimular a valorização das obras realizadas pelos alunos, respeitando suas peculiaridades, raízes culturais, étnicas ou religiosas. Importante revelar o contexto social, econômico, cultural e ambiental no qual se insere a escola; os elementos da cultura local, sua história e seus costumes, o que diferencia a abordagem e o trabalho com o tema Meio Ambiente em cada escola.

A escola precisa de um projeto concreto e sério, onde os estudantes entendam seu papel sobre o ambiente, partindo-se da aprendizagem através das leituras, informações e atitudes tomadas. É necessário efetivamente praticar-se nas escolas os princípios, estratégias e procedimentos de Educação Ambiental nas aulas.

REFERÊNCIAS

BERNA, Vilmar. Como fazer educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BRANCO, S. M. **O meio ambiente em debate**. 26. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

CALLAI, H. C. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; SCHAFFER, N. O.; KAECHER, A. N. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB, 1998.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CASCINO, F. **Educação ambiental**: princípios, história, formação de professores. São Paulo: Senac, 1999.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 5. ed. São Paulo: Global, 1998.

- DOMINGUES, M. R. et al. Agrotóxicos: Risco à Saúde do Trabalhador Rural. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/3625>>. Acesso em: 21 mar. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GONÇALVES, C. W. P. **Os (dez) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.
- GRISOLIA, C. K. **Agrotóxicos: mutações, reprodução e câncer**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2005.
- JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educ. Pesqui.**, 2005.
- LEFF, E. O. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- LUNA, A. J.; SALES, L. T.; SILVA, R. F. **Agrotóxicos: Responsabilidade de Todos (Uma abordagem da questão dentro do paradigma do desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000089&pid=S0100-4042201100090002500003&lng=pt>. Acesso em: 21 mar. 2018.
- MARCATTO, C. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002.
- MATOS, A. T. de. **Poluição Ambiental: Impactos no meio físico**. Viçosa: Ed. UFV, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, DF: MEC, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- MORAES, R. O significado da experimentação numa abordagem construtivista: O caso do ensino de ciências. In: BORGES, R. M. R.; MORAES, R. (Org.). **Educação em Ciências nas séries iniciais**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1998.
- RECORD, J. **Perigo invisível: o uso indiscriminado dos agrotóxicos no Brasil coloca a saúde em risco**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HDSXliH0G7w>>. Acesso em: 21 mar. 2017.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Biologia**. Curitiba, 2008.
- SILVA, C. M. S.; FRANCISCONI, E. F. **Agrotóxicos e ambiente**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2004.
- TENDLER, S. **O Veneno Está na Mesa**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8RVAgD44AGg>>. Acesso em: 21 mar. 2017.
- VEIGA, M. M. Agrotóxicos: eficiência econômica e injustiça socioambiental. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 145-152, mar. 2007.
- VEIGA, M. M. et al. Análise da contaminação dos sistemas hídricos por Agrotóxicos numa pequena comunidade rural do Sudeste do Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2006.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BEBÊS E CRIANÇAS

Janaina da Silva

Fundação Universitária Regional de Blumenau (FURB)
janainnas@furb.br

Simone Viera da Silva

Blumenau, SC
cei_wilsonsantiago@blumenau.sc.gov.br

Julia Patrícia Noriler Marchalek

Blumenau, SC
juliamarchalek@blumenau.sc.gov.br

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Este relato de experiência trata de um projeto intitulado: Cabideiro solidário, desenvolvido em um centro de educação infantil do município de Blumenau/SC. Com o principal objetivo de identificar e compreender o sentido do sensível em relação às crianças no seu cotidiano escolar. Como metodologia, usou-se a participação conjunta dos profissionais, crianças de zero a três anos e familiares/ responsáveis envolvidos na instituição, desde a montagem do móvel (Cabideiro) até as doações de roupas. Como resultados, a necessidade da continuidade do projeto, pois permitiu vivenciar o olhar sensível aguçado sobre educação estética. Além disso, pode-se concluir também como uma ação sustentável, pois pode evitar a compra de roupas novas e assim, fazer por refletir consumo desses bens.

Palavras-chave: Cuidar. Educação. Estética. Educação Infantil.

INÍCIO DE CONVERSA SOBRE EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este artigo é um relato de experiência sobre uma prática pedagógica, desenvolvida a partir da realização de um projeto intitulado: *Cabideiro Solidário*, iniciado no ano de 2016 e ainda em andamento até o presente momento devido o compromisso efetivo da comunidade escolar.¹ Irá se discutir sobre educação estética na educação infantil com bebês e crianças de até três anos, diante de uma perspectiva histórico-cultural em Schoeder (2013) e seus

¹ Iremos aqui tratar comunidade escolar, todos aqueles que de modo direto e indireto fazem parte do contexto do espaço formal educacional como: professores, gestão escolar, zeladoria, cozinha, crianças e seus responsáveis.

estudos em Vigotski. O relato de experiência também se apoiara nos saberes de Duarte Junior (2000), Edwards et al. (1999), Nóvoa (2009) e Marchi (2009), que discutem a educação, como um processo de formação e construção histórica e cultural, não enfatizando paradigmas “universais” com princípios de pressupostos biológicos e com a evidência apenas no conhecimento inteligível como formação total humana.

Esta experiência de prática pedagógica sobre relevância de educação estética teve como principal objetivo identificar e compreender o sentido do sensível em relação às crianças no seu cotidiano escolar. Ao observá-las neste contexto, constatou-se demandas de necessidades referentes a vestimentas e calçados, e por isso o Centro de Educação Infantil (CEI) Dr. Wilson Gomes Santiago, localizado no município de Blumenau/ SC, iniciou o projeto de extensão interno (*Cabideiro Solidário*).

Essa iniciativa partiu dos professores, juntamente com demais profissionais da instituição (equipe gestora, zeladoria, cozinha), quando informalmente discutiam a respeito do cuidado² com bebês e crianças do CEI. Alguns participantes dessa conversa informal, entendiam que o ato de cuidar das crianças era uma obrigação somente de seus responsáveis, que deveriam trazer para o CEI materiais de higiene e vestimentas necessários para que as crianças estivessem confortáveis e assim pudessem participar dos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Alguns dos profissionais da entidade também questionaram a atribuição da ‘obrigação do cuidado’ ao CEI, já que essa se encaixaria em uma visão de sistema assistencialista dentro da instituição. Entretanto, algumas professoras relatavam que as peças do vestuário das crianças em atendimento contidas na mochila escolar, eram insuficientes para possíveis trocas quando houvesse a necessidade.

Além disso, refletiu-se sobre a ausência de roupas e acessórios adequados ao clima mais frio, como: luvas, toucas, cachecóis, casacos e calçados apropriados para aquecer o corpo, evitando o desenvolvimento de doenças respiratórias adquiridas na época de outono ou inverno. Também se levou em consideração que alguns familiares/responsáveis faziam o uso de bicicletas ou mesmo traziam as crianças caminhando para o CEI, mesmo em dias frios.

Somado ao que foi exposto, tem-se a crise econômica que atingiu o Brasil desde 2016, gerando desempregos para algumas famílias da comunidade onde se localiza a instituição. Por essa razão, quando questionados pelas professoras a respeito da ausência de vestimentas dentro das mochilas, alguns familiares/responsáveis pediram compreensão por conta da situação financeira em que se encontravam, em decorrência de desemprego, ou falta de pagamento da empresa em que trabalhavam.

Diante desse cenário, surgiu então a seguinte questão problema: Que ação pedagógica o CEI poderia realizar para manter o bem-estar das crianças, com vestimentas adequadas ao clima, diminuindo a fragilidade socioeconômica dessas famílias? A partir desse questionamento, surgiu o projeto: *Cabideiro Solidário*, com o intuito de exercitar a educação estética sobre o despertar do olhar sensível nas crianças em atendimento escolar, garantindo o direito de acolhimento e bem-estar.

No contexto educacional, Duarte Junior (2000, p. 15) alerta sobre a atenção ao sensível, uma educação com relação ao sentimento que pode-se nomear como educação estética:

Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se antes, de um projeto radical: o de um retorno da raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa primordial capacidade do ser humano sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado.

² Nesse sentido, entende-se por cuidado como; preocupação; atenção maior em relação a: ele necessita de cuidados, de acordo com a acepção atribuída pelo dicionário Aurélio de português online.

Portanto, a estética nos proporciona o sentir e incorporar e assim poder tornar para o corpo e compreender o que está a sua volta. Uma experiência que o projeto realizado proporcionou tanto os profissionais quanto as famílias do CEI que acabaram trazendo roupas para instituição que não utilizavam mais para contribuir com outras pessoas que passavam por necessidades. Deste modo, todos puderam trabalhar juntos, e fazer do despertar do saber sensível, uma educação com princípios mais estéticos e éticos.

Duarte Junior (2000, p. 15), "A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual." O autor considera assim que o saber sensível e o conhecimento intelectual são igualmente importantes na educação e por isso se complementam.

Ainda de acordo com o autor é o "desenvolvimento e refinamento dos nossos sentidos,³ que nos colocam face a face com os estímulos do mundo." (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15). Para poder nortear esse sentido, o autor orienta os educadores sobre sua atuação, afirmando que um olhar sobre o saber,⁴ propõe o saber sensível, saber esse que vem sendo preterido em relação ao conhecimento inteligível, não apenas em ambientes escolares, mas também no ambiente familiar.

No contexto educacional, Edwards et al. (1999) alertam sobre a relação da escola com os processos que envolvem a família e a maneira com a qual a escola partilha autoria com a comunidade e cria espaços para a interação dos sujeitos:

Pedimos o envolvimento da família, mas detestamos dividir a autoria, a responsabilidade e o crédito com os pais. Reconhecemos a necessidade por uma comunidade, mas com muita frequência nos cristalizamos imediatamente em grupos com interesses próprios. Saudamos o método da descoberta, mas não temos a confiança para permitir que as crianças sigam suas próprias intuições e palpites. Desejamos o debate, mas repetidamente o arruinamos: queremos escutar, mas preferimos falar; somos afluentes, mas não protegemos os recursos que nos permite permanecer assim, e dessa forma, apoiar a influência de outros. (EDWARDS et al., 1999, p. 6).

Como metodologia desta prática pedagógica, para conseguir as primeiras peças de vestimentas, foram enviados bilhetes nas agendas das crianças, as professoras foram orientando os responsáveis/familiares dos bebês, além disso, também foram realizadas atividades dirigidas e livres, explicações e cartaz informativo para as crianças maiores e seus familiares/responsáveis. E com auxílio da zeladoria da escola, iniciou-se a construção do cabideiro adaptado para expor vestuários direcionados ao público infantil, no espaço do CEI.

Nesta primeira parte introdutória do relato de experiência, buscou-se discutir o cuidado como vivência do despertar sensível da educação estética na infância, com bebês e crianças de três anos de idade e seus contributos e potencialidades no desenvolvimento integral. Na próxima seção serão abordadas, com olhar analítico, a educação estética e o sentido na educação infantil. Na terceira seção, irá se explicitar a experiência do projeto: *Cabideiro Solidário*, com resultados significativos sobre a compreensão e o desenvolvimento de bem-estar das crianças em atendimento num espaço formal educacional. Na última seção, se discorrerá sobre o ato do cuidar na educação

³ Para Duarte Junior (2000, p. 20) os sentidos: "Estão nas reflexões que se desenvolve em torno de nosso corpo, mais especificamente, através de nossos cinco sentidos e de sua capacidade comunicativa."

⁴ O saber aqui será tratado nos estudos em Duarte Jr. (2000), acreditando que o verbo saber tem maior amplitude de denotação que o congêneres de conhecer. O conhecer parece tratar de habilidades específicas, limitando-se a uma esfera mental da abstração. A sabedoria está inserida em uma gama maior de habilidades, articulado no viver do cotidiano de seu detentor, este saber está incorporado ao sujeito, sendo que na medida da palavra incorporar tem o significado de trazer ao corpo, tornando uma qualidade do próprio sujeito. E ainda colocando a palavra saber como verbo que indicam "ter sabor", do qual passa pelos sentidos e agrada ao corpo.

infantil como ato de intencionalidade pedagógica, com verberações da educação estética, com bebês e crianças de até três anos de idade, faixa etária que se aplica para crianças em creche, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 (BRASIL, 1996).

O CUIDADO COMO EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o nascimento, os seres humanos passam a viver num meio, já constituído, com peculiaridades específicas, marcadas por um dado contexto espacial e temporal. Este, por sua vez, traz sinais culturais evidentes como: idioma, costumes, moral, religião, economia, política. Um passado e um presente que se encaixam em sua essência, sendo impossível desconsiderá-los. (HORSTMENN; PINTO, 2017, p. 179).

Já se compreende que passou, historicamente, no Brasil, o período em que crianças de classes menos favorecidas foram consideradas como sujeitos de amparo das instituições escolares. O ato de cuidar significava apenas suprir as necessidades biológicas das crianças e a educação focava somente em questões morais. De tal modo, que nas décadas de 30 e 40 a responsabilidade sobre a educação infantil era vinculada ao Ministério da Saúde (MACÊDO; DIAS, 2012).

Com os avanços dos estudos na área da educação, superado o assistencialismo, a criança em nosso país, é reconhecida como um sujeito de direito, independentemente do grupo social no qual está inserida. Desde a Constituição Federal de 1988 e da implementação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 (BRASIL, 1996) a educação básica se estendeu à educação infantil. Como se vê na Seção II, Da Educação Infantil, Art. 29 e Art. 30:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I– creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II– pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 10-11).⁵

Ainda que esse olhar com relação à criança esteja presente também nos documentos oficiais nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), existe divergência na política pedagógica nas instituições com crianças de zero a três anos, conforme aponta Fernandes (2011) em sua tese intitulada: “Bebê e criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil”.

Diante disso, pode-se observar que não há apenas um discurso circulando sobre o sentido da educação infantil no Brasil. Uma das possíveis causas para essas dissonâncias, poderia ser a “crise da modernidade” que de acordo com Duarte Junior (2000) faz refletir, uma espécie de anestesia do mundo moderno. O que é considerada uma deseducação do sensível, que possibilita o indivíduo um afastamento de si mesmo.

Nesse sentido, a educação infantil poderia ser um espaço de experimentação das pluralidades, não apenas regionais no âmbito da sala de aula, mas também possibilitar o compartilhamento e a expansão das diversidades,

⁵ No entanto, é importante ressaltar que no ano de 2006 houve a Emenda Constitucional n. 53, que fez a alteração da educação infantil para creche e pré-escola, na qual, nessa etapa da educação básica, permanecem crianças de até 5 (cinco) anos de idade. Diante desse cenário, a proposta então era de que até o ano de 2011, a educação infantil ofertasse o alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, porém é de reconhecimento que esta oferta ainda é um processo de grande desafio no Brasil. No entanto, é importante ressaltar que o município de Blumenau tem 55% das crianças 0 a 3 anos matriculadas em CEIs do município.

de seus saberes e sentires. Portanto, mostra-se que a educação está além de temas, constituídos por conteúdos e administrado como disciplinas. O contexto curricular está conectado tanto com que acontece no ambiente escolar como também fora dele. De acordo com Biesta (2013, p. 16)

A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “re-cém-chegados”, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida de certo modo, melhor; mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana.

Assim, compreende-se, neste trabalho, a educação como aquela que respeita a cultura e coloca a diversidade como elemento norteador, principalmente na educação em tempo integral, como o oferecido na educação infantil, com crianças de zero a três anos.

A estética não só abrange a dimensão artística, como também a filosófica da qual se originou em Baumgarten, na obra (1750-1758). A dimensão estética, no ambiente escolar, tem muito a contribuir no desenvolvimento das crianças, assim como apontam os estudos desenvolvidos por um conjunto de escolas municipais de Reggio Emilia,⁶ norte da Itália, descritos na obra “As cem linguagens das crianças”.

A fisicalidade que as crianças naturalmente expressam em seus encontros cotidianos – passar os dedos pelas cercas, correr e pular em espaços abertos, respirar fundo as fragrâncias do mundo natural, pegar objetos para ver todos os ângulos – são formas comuns usadas pelas crianças para construir compreensão por meio de disposições naturais de investigar mundos polissensorialmente – ou seja, com todos os sentidos. Dentro desses métodos naturais vive uma dimensão estética, descrita por Giudici como “a busca da beleza, da harmonia, do equilíbrio do aprumo e da sensibilidade das relações”, que existe epistemologicamente. Pode-se argumentar, como se conclui Dewey e Malaguzzi, que a estética não é uma dimensão separada da experiência, e sim é um elemento dela. (EDWARDS et al., 2016, p. 296).

Deste modo, se o saber sensível e o conhecimento inteligível dialogam, as aprendizagens fazem mais sentido para a vida da criança. Por isso, é essencial que a comunidade escolar faça parte deste processo pedagógico, possibilitando assim a expansão sensível para a sociedade.

Marchi (2009), em seus estudos sobre a Sociologia da Infância (SI), faz refletir sobre a construção social, pois durante muito tempo os fundamentos biopsicológicos predominaram, mas se faz necessário essa desconstrução para incluir o estudo sociológico, que também faz parte da infância/criança como sujeito social e consequentemente de sua formação.

O que se quer enfatizar é que, por muito tempo, uma visão naturalizada (e, portanto, universal e a-histórica) da infância/criança antevê-se sem ser problematizada em seus fundamentos bio-psicológicos. Problematização que a SI vai tomar ao seu encargo e que, estando expressa na ideia da construção social da infância, promove um outro princípio paradigmático diretamente relacionado – por sua contraposição – às teorias clássicas da socialização: o da criança como ator social. (MARCHI, 2009, p. 232).

⁶ O sistema de Reggio Emilia pode ser descrito sucintamente como o impressionante conjunto de escolas para crianças no Norte da Itália, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos nos projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor (EDWARDS et al., 1999)

Sendo assim, a infância/criança é construída também socialmente, não só apreendida pelos aspectos biopsicológicos, que muitas vezes acabam desconsiderando o caráter histórico e social.

Na próxima seção, será discutido sobre a educação estética na educação infantil, através da realização de um projeto intitulado; *cabideiro solidário*, que oportunizou uma experiência sensível com bebês e crianças de até três anos de idade e demais pessoas adultas envolvidas na comunidade escolar.

CABIDARIO SOLIDÁRIO: UMA PROPOSTA PARA O SENTIDO DO SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O projeto *Cabideiro Solidário* teve como inspiração o sistema educacional infantil de Reggio Emilia uma perspectiva dedicada à primeira infância, com adaptações ao contexto da nossa realidade regional, adequando a ideia da ação cabide solidário para o projeto de extensão interno: *Cabideiro Solidário*.⁷⁷

Com o objetivo de realizar uma ação pautada na educação estética, que despertasse o sensível humano e solidário em sua pluralidade, iniciamos o projeto. Apesar de, inicialmente, o *Cabideiro Solidário* ter sido idealizado para ser uma ação interna, com a participação apenas da equipe pedagógica do CEI, aos poucos foi envolvendo também as famílias/responsáveis, tornando o projeto uma parceria com a comunidade escolar, alcançando resultados para além dos muros da instituição.

Cortella (2017), em uma entrevista, identifica a solidariedade como a recusa da solidão:

A ideia de solidariedade está ligada à solidez, que é aquilo que impede que nossa casa venha abaixo. A casa humana, que ela desabe ao encontrar fissuras. A solidariedade tem que fazer parte da convivência, sendo assim uma ação política [...] de interferência na vida da comunidade. A solidariedade colocada como uma prática social, não só é algo que protege o indivíduo, mas acima de tudo honra nossa capacidade de humanidade. Ser humano é ser junto. (CORTELLA, 2017).

Ao ver as crianças junto com seus familiares/responsáveis trazendo para o CEI seus pertences para serem expostos e doados no *cabideiro solidário*, identificou-se um ato de autonomia e de compreensão por parte das crianças. Isso porque quando viam os colegas vestindo as roupas que antes eram suas nenhuma criança as pediu de volta. Além disso, mesmo as que ainda não haviam separado vestimentas para doar se sentiram motivadas a fazê-lo vendo o exemplo de seus colegas. Esse despertar para o ser sensível em um espaço formal de educação, como é o CEI, motivou os profissionais envolvidos no projeto para que esse tivesse continuidade. Schoeder (2013) e seus estudos em Vigotski (1896-1934) sobre a teoria histórico-cultural, se faz refletir sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem como fenômeno humano. Tal processo tem relação do sujeito com o mundo, com a condição de transformá-lo e fazer com que ele seja objeto de ação, sem desvincular o ser social e cultural de sua origem.

Percebemos também que alguns pais que pegaram as primeiras doações demonstraram receio de levar para casa as roupas doadas e por isso iam até a secretaria do CEI questionar se realmente poderiam pegar as vestimentas. Quando se confirmava a doação, esses pais demonstravam reconhecimento ao ponto de também contribuírem. Assim, além de solidário, o projeto também se tornou sustentável, já que muitos pais doaram roupas

⁷⁷ O Cabideiro Solidário surgiu através da adaptação do conceito de Cabide Solidário que surgiu na cidade de Halifax (Canadá), quando os moradores da cidade começaram a deixar roupas em lugares públicos, amarradas em postes e em pontos de ônibus, para que pessoas em situação de vulnerabilidade social pudessem fazer uso dessas vestimentas nas noites de frio do extremo inverno da região. Juntamente com as roupas eram encontrados bilhetes para que as pessoas que estivessem recebendo a doação se dispusessem a ter o mesmo gesto com outras. A ideia se espalhou pelo Reino Unido e também por outros países, chegando ao Brasil. Sendo assim, teve inspiração sobre a ideia para a criação do Cabideiro Solidário como móvel e ganchos adaptados, onde pessoas do que frequentam o CEI penduram peças de vestuário como: cachecol, luvas, tocas, para ser solidário com quem precisa.

de quando os filhos eram menores, evitando a compra de roupas novas, reaproveitando vestimentas em bom estado e o desperdício de recursos do meio ambiente para a produção desses bens de consumo.

O respeito ao espaço onde se localizava o *Cabideiro Solidário* também surpreendeu os profissionais do CEI, pois embora se localizasse em um espaço onde as crianças costumam transitar regularmente, elas não manipulavam o que estava exposto para doação sem necessidade de uso.

O projeto superou as expectativas de participação, com a doação não só de roupas e calçados, como também de berço, colchão, banheira e fraldas. O *Cabideiro Solidário* teve repercussão com a divulgação nas mídias da cidade, tendo um impacto positivo até mesmo fora dos muros da escola e contribuindo para doações feitas por familiares que tinham filhos matriculados em outros CEIs.

Fotografia 1 – A repercussão do *Cabideiro Solidário* nas mídias da cidade



Fonte: Jornal de Santa Catarina (2017).

De acordo com Nóvoa (2009), a realidade educacional nos motiva a ter um compromisso social que vai além da escola. Deste modo, deixam de ser foco único os centros educacionais, e passam a ser polos em que as aprendizagens consideram também o campo social, o entorno da escola e a comunidade, contribuindo para uma sociedade mais sensível e solidária.

Portanto, ser professor é também planejar ações para construir valores estéticos e éticos com os educandos, compreendendo que o saber sensível precisa dialogar com os conhecimentos inteligíveis, fazer assim do processo de educar um ato de fruição para a vida.

REFLEXÕES CONSTRUÍDAS SOBRE UM PERCURSO ESTÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar de a educação infantil no Brasil ter sofrido grandes mudanças ao longo da história, muitas práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços formais de escolarização, como os CEIs, ainda estão marcadas pelas influências dos séculos XIX e XX, compreendendo o ato de cuidar na educação infantil num sentido assistencialista e não com um olhar para o sensível.

Entretanto, essa realidade começou a se modificar desde os direitos assegurados pela constituição de 1988 e pela LDB (BRASIL, 1996), quando nosso país começou a instaurar um sistema político educacional mais democrático, do qual identifica a criança como um sujeito de direito, integral e em aprendizagem constante.

Com a realização do projeto *Cabideiro Solidário* percebeu-se o despertar do saber sensível através da ação da educação estética, além do olhar solidário ao outro, em situação de fragilidade socioeconômica. Dar continuidade ao projeto *Cabideiro Solidário*, nos demais anos letivos foi uma escolha da comunidade escolar, tendo em vista os bons resultados alcançados desde o início.

As ações previstas pelo projeto oportunizaram às crianças que agissem como atores sociais, ao serem solidárias, fazendo doações de roupas e calçados e demais pertences junto com seus familiares/responsáveis, elas tornaram-se protagonistas dessa ação. Além disso o projeto propiciou mais interação entre os educandos, pois junto com a doação poderiam contar aos colegas a história do que foi doado e como se sentiram ao fazer a doação.

Deste modo, o *Cabideiro solidário* criou um olhar sobre o saber sensível, instigando a educação estética e propiciando o olhar para si e para o outro. Além disso o projeto oportunizou um exercício de respeito às diferenças sociais, econômicas e as pluralidades das crianças e de suas famílias. Essas práticas recriam e até mesmo criam ações de valores éticos que ultrapassam os limites físicos e simbólicos da escola, ressonando em toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 09 fev. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Caderno de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CORTELLA, M. S. Solidariedade. Ed. Silvia Souza. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yt2bliektde>>. Acesso em: 24 set. 2017.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUES. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cuidado/>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: A educação (do) sensível. 2000. 234 p. Tese (Doutorado)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EDWARDS, C. et al. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, M. Z. **Bebê e criança pequena**: Imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil. 2011. 202 p. Tese (Doutorado)—Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

HORSTMENN, R. C. M.; PINTO, M. R. B. O papel do professor no trabalho pedagógico com crianças de zero a dois anos numa perspectiva histórico-cultural. In: PINTO, M. R. B.; RAUPP, D. M. **Educação infantil**: reflexões decorrentes de um processo de formação continuada. Florianópolis: NUP: UFSC, 2017.

JORNAL DE SANTA CATARINA. **Edição n. 14.097**. Blumenau, 2017.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. A educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX e XX. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

MAIA, M. F. G.; ROCHA, J. D. T. A fenomenologia na pesquisa em educação: Um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 718-736, set./dez. 2016.

MARCHI, R. de C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PROJETO CABIDE SOLIDÁRIO. Disponível em: <<https://www.noticiasaoiminuto.com/mundo/491131/deixar-roupa-na-rua-para-ajudar-quem-passa-a-noite-ao-relento>>. Acesso em: 06 maio 2017.

SCHROEDER, E. Imaginação e criação em aulas de ciências: um exemplo vivenciado com estudantes do sétimo ano do ensino fundamental para o estudo da floresta. In: MARTINS, M. da C.; FROTA, P. R. O. **Educação ambiental: a diversidade de um paradigma**. Criciúma: Ediunesc, 2013.

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES, PRÁTICA DOCENTE E PARCERIAS INSTITUCIONAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A REVITALIZAÇÃO DO RIBEIRÃO TRANCADO EM ÁGUA DOCE (SC)

Raquel Antunes da Silva Sagaz

Escola de Educação Básica Ruth Lebarbechon, Água Doce
eebruth@sed.sc.gov.br

Izabella Barison Matos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
izabmatos@gmail.com

Enio Mario Mendes

Conselheiro do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural de Água Doce
eniomariomendes@gmail.com

Financiamento: FAPESC, UFFS, EPAGRI, Prefeitura do Município de Água Doce, Sindicato Rural de Água Doce

Eixo temático: Experiências Escolares

Resumo

Objetivo: Alunos, docente e direção da Escola de Educação Básica Ruth Lebarbechon, em Água Doce (SC), e parceiros realizaram ações de educação ambiental para revitalização do Ribeirão Trancado. Metodologia: Elaboração do projeto identificando o problema, pesquisas realizadas, decisão de proteger nascente executando ações ambientais. Resultados: Plantio de mudas de árvores nativas; processo documentado em relatórios, imagens e apresentação no SRA e em eventos científicos nacionais e internacionais. Conclusão: O projeto de Revitalização do Ribeirão Trancado, que abastece comunidades onde residem alunos da referida Escola, tem obtido êxito em função do envolvimento da comunidade escolar, das parcerias interinstitucionais e da visibilidade oportunizada pelos Seminários Regionais da Água.

Palavras-chave: Água. Educação Ambiental. Educação Básica. Prática docente.

DE UMA CULTURA DE ABUNDÂNCIA PARA A DA ESCASSEZ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DA ÁGUA

Autores tratam da relação dos humanos com a água sustentando que varia conforme o contexto. Na contemporaneidade nos deparamos com uma crise hídrica que, para além de denunciar má gestão pública, revela o peso do modelo econômico e o impacto de aspectos sociais e hábitos culturais (FISCHER *et al.*, 2016), que insistimos em manter. Projeções da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2015), para o ano de 2050, demonstram que se forem mantidas as condições, tanto de abastecimento como de distribuição desse bem natural, cerca de 70% da população mundial terá problemas em relação ao acesso à água. Esse dossiê,

denominado *Water for asustainable world* (UNESCO, 2015, p. 17, tradução nossa), ao referir-se à América Latina e Caribe, orienta que a grande prioridade para essa região “[...] é construir a capacidade institucional formal para gerenciar recursos hídricos e promover a integração sustentável da água.” Diante desse quadro mundial, cerca de ¼ da população terá problemas com escassez de água potável (FISCHER et al., 2016) nas próximas décadas.

Sabemos que, historicamente, a água passou a ser vista como recurso hídrico e não mais como um bem natural insubstituível (BORGES; SANTOS, 2012), tornando-se imprescindível a problematização dessa perspectiva equivocada em diferentes fóruns e gerações. Para preservar esse bem natural, a educação ambiental, as práticas preservacionistas de proteção das nascentes e a criação de políticas públicas são iniciativas concomitantes para assegurar água de boa qualidade e em quantidade suficiente para as atuais e futuras gerações. Além disso, os impactos derivados do uso e da ocupação do solo nas áreas de entorno às nascentes podem alterar substancialmente a qualidade ambiental destas. No entanto, de forma recorrente, presenciamos verdadeiros desastres ambientais em diferentes proporções.

Nesse sentido, a degradação das matas ciliares e sua substituição visando atividades agropecuárias, aliada à expansão urbana, vêm causando alterações na qualidade das águas. O Oeste e Meio-Oeste de Santa Catarina merecem atenção especial, tendo em vista serem regiões com intensa atividade agroindustrial, de pecuária, de metalurgia, de papelarias e de laticínios, que impactam no ambiente, de diferentes maneiras. Na década de 1980, a partir da criação da Fundação do Meio Ambiente (FATMA), termos de ajuste de conduta (TAC) exigiram desses segmentos adequações à legislação ambiental (ZAGO; PAIVA, 2008). Estudos realizados para elaboração do Atlas da Bacia Hidrográfica do Rio do Peixe apontam outras fontes poluidoras na região – como ocorre com a maioria dos municípios brasileiros – dentre elas, o forte processo de urbanização e a incapacidade das administrações municipais de garantir tratamento de esgoto doméstico na totalidade dos domicílios.

Ao analisar os dados de pesquisa do IBGE, realizada entre 2002 e 2003, sobre os impactos ambientais apontados por gestores municipais – da região do Oeste Catarinense – De Marco & Trevisol (2007) informam que a escassez de água era o mais grave dentre eles, seguido da contaminação de rios. Citadas pelos gestores como causas dessa degradação ambiental, no que tange à poluição da água, fatores como: a contaminação de nascentes; o descarte inadequado de esgoto doméstico; o uso de agrotóxicos e fertilizantes; a criação de animais; a ocupação irregular dos cursos de água; e o depósito inadequado do lixo. Embora tenham afirmado, no referido estudo, haver medidas de fiscalização e controle da contaminação das águas pelos municípios, sabemos que não são suficientes para o enfrentamento do problema.

Assim, a partir do entendimento da água como bem natural finito, questão que vem mobilizando diferentes países (UNESCO, 2015), alunos, docente e direção da Escola de Educação Básica Ruth Lebarbechon, em Água Doce (SC), e parceiros vem desenvolvendo atividades de educação ambiental, no cotidiano escolar com inserções e vivências em diferentes espaços de aprendizagem, com o objetivo de melhorar as condições ambientais locais. Portanto, esse trabalho trata do registro de experiências escolares, prática docente e parcerias institucionais em ações de educação ambiental de alunos, docentes e equipe diretiva da Escola citada referentes ao Projeto de Revitalização do Ribeirão Trancado. Ressalte-se que foram incentivados pelos Seminários Regionais da Água (SRA), no município catarinense de Água Doce, cuja primeira edição ocorreu em 2013, tais protagonistas demonstraram preocupação com a situação hídrica local.

O MUNICÍPIO DE ÁGUA DOCE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RUTH LEBARBECHON

Água Doce, localizado no meio oeste catarinense, é um dos maiores municípios de Santa Catarina em extensão territorial, com 7154 habitantes, sendo 49% no espaço urbano e 51% no rural (IBGE, 2017). A economia é

baseada na agricultura e pecuária e o movimento econômico destas atividades chega a aproximadamente 83% da arrecadação municipal (CMDR, 2012). De fato, em decorrência da especificidade da exploração econômica, já citada, as nascentes de água dentro de propriedades agrícolas devem ser muito bem protegidas e os produtores rurais, bem como demais segmentos da sociedade e poder público podem ser protagonistas do processo de proteção e de recuperação das matas ciliares.

Mapa 1 – Localização do Município de Água Doce no estado de Santa Catarina e no país



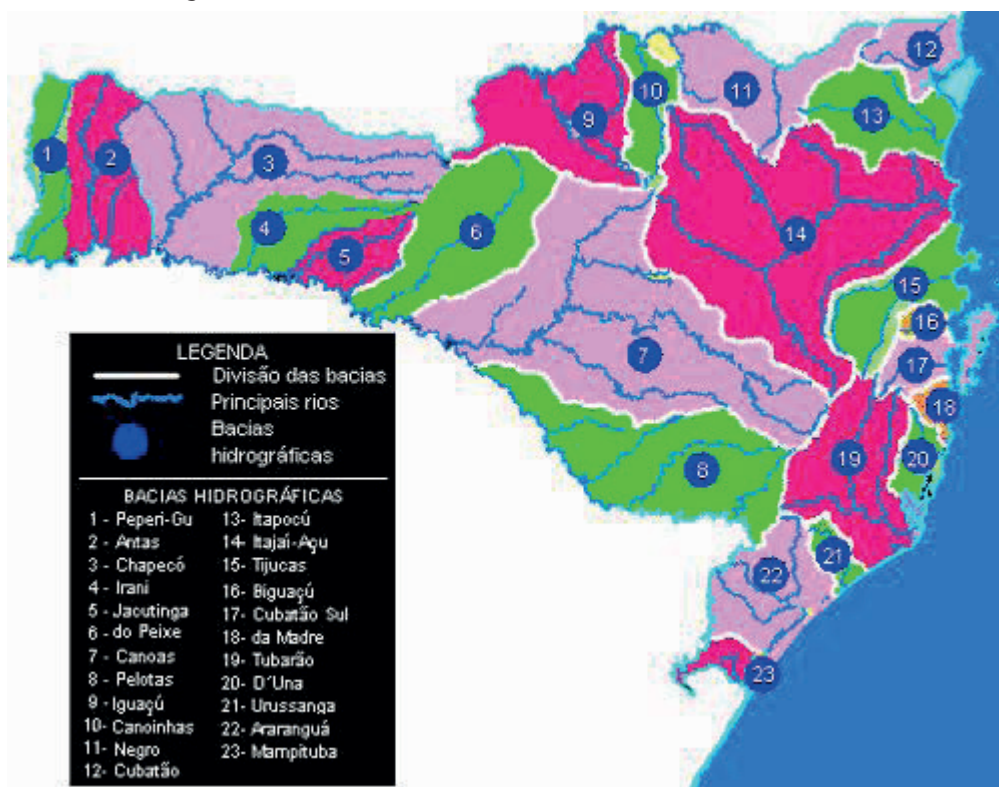
Fonte: Água Doce – Santa Catarina (2018).

Cuidados com a utilização de produtos químicos, como adubos e inseticidas devem ser objeto de atenção de todos, pois as chuvas podem levá-los às nascentes ou à infiltração no solo. Quando isso acontece o lençol freático é atingido, podendo contaminar a água e causar danos à saúde daqueles que dependem dessa água (seres humanos, animais e vegetação). Da mesma forma, a limpeza das margens dos rios que atravessam as cidades é uma necessidade, uma vez que resíduos dos mais diversos tipos e variadas origens são ali depositados.

No entanto, por que não conseguimos fazer o que precisa ser feito? Uma das explicações pode ser o fato de que é preciso lembrar que o discurso ambientalista, no Brasil, é muito recente. Embora tenhamos avançado no sentido da aquisição de maior consciência ambiental, conforme demonstra a pesquisa de De Marco; Trevisol (2007, p. 98) já citada “a temática teve excepcional crescimento. Trouxe prioridade tanto para agências de fomento públicas quanto para empresas e ONG.” Ainda falta alcançar uma “racionalidade ambiental” (GOERGEN, 2010, p. 20), que possa integrar, conforme preconiza Leff (2003, p. 25) “[...] os potenciais da natureza, os valores humanos e as identidades culturais em práticas produtivas sustentáveis.” Para compreendermos melhor o que se passa, esse autor vai nos dizer que se trata de uma crise de conhecimento (LEFF, 2003); mais precisamente digamos da falta dele. Vamos, portanto, tentar compreender o que se passa em relação ao tema.

Pela localização geográfica e pela topografia, o município apresenta muitas fontes ou nascentes nas propriedades rurais, que abastecem vários riachos e rios, tornando-se um importante fornecedor de água para a região do Meio Oeste e Oeste Catarinense. O município de Água Doce integra quatro das 23 bacias hidrográficas do Estado de Santa Catarina. São elas: Bacia hidrográfica do Rio do Peixe, Bacia hidrográfica do Rio Jacutinga, Bacia hidrográfica do Rio Chapecó, Bacia hidrográfica do Rio Irani. Assim, apresenta excelentes recursos hidrográficos, que servem para consumo humano, irrigação e geração de energia elétrica de usinas. Os principais rios são: Chapecó, Chapecozinho, Roseira, do Mato, Jacutinga, Estreito, Bom Retiro e tendo ainda, as nascentes dos rios Salto Veloso, Irani e Jacutinga, Água Doce, Rio Cambuim, Ribeirão Trancado, Rio Prato Raso, Lajeado Bonito, Passo da Encerra e outros de menor volume de água.

Mapa 2 – Bacias hidrográficas do Estado de Santa Catarina



Fonte: Sistema de Informação sobre Recursos Hídricos do Estado de Santa Catarina (2018).

Segundo o Plano Municipal de Desenvolvimento Rural (PMDR), elaborado em 2012, em relação a rios e nascentes, o município faz parte da bacia hidrográfica do Rio do Peixe – Uruguai, localizando-se sob Aquífero Guarani, que é uma reserva de água doce subterrânea localizada na América do Sul. No Brasil, encontra-se nos solos dos estados de São Paulo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Importante observar que essa “reserva de água está protegida de contaminações e infiltrações por uma camada de rocha basáltica e arenito.” (LIMA et al., 2016, p. 8).

A Escola de Educação Básica Ruth Lebarbechon, sensível à necessidade de promover conhecimento e ações ambientais específicas direcionadas à proteção de nascentes – como parte do aprendizado escolar – situada na área urbana do município de Água Doce, na região Meio Oeste de Santa Catarina, tem alunos oriundos das comunidades do interior do município por onde o Ribeirão passa. Preocupada com a situação hídrica mundial a Escola entendeu que devia desenvolver atividades e projetos, ao mesmo tempo em que, poderia participar de feiras e seminários com o objetivo de melhorar as condições ambientais da localidade onde está inserida. A ideia desse projeto surgiu no IV Seminário Municipal da Água, em 08 de julho de 2016, com a intenção de aplicar os conceitos científicos básicos sobre a importância da mata ciliar para a manutenção da vida e a proteção de nascentes, rios e demais cursos d’água.

Fotografia 1 – Turma da 2ª etapa 2017



Fonte: Escola de Educação Básica Ruth Lebarbechon

Metodologicamente o projeto de revitalização foi elaborado e iniciado em 2016, caracterizando-se pela detecção do problema *in loco*, sendo que pesquisas foram realizadas no cotidiano escolar, desenvolvidas na disciplina de Biologia com aporte de outras áreas do conhecimento. Pesquisas sobre a importância da proteção das nascentes foram desenvolvidas a, após, verificaram como proceder embasando a decisão da recuperação da nascente. Entre julho e setembro de 2017 houve expedições dos estudantes, docentes e direção da Escola nas quais foram contatados proprietários de terras em áreas do percurso do Ribeirão. Esses foram sensibilizados e acolheram o Projeto de Revitalização e colaborando com a iniciativa. Em 2017, alunos e professores contaram com apoio da Administração Municipal, que cedeu transporte; o Centro de Educação Profissional Prof. Jaldyr Bhering Faustino da Silva (CEDUP) e a AFUBRA que doaram mudas de árvores nativas. Assim, todos foram até o rio, no interior do município, onde plantaram as mudas de pitanga, guajuvira, cedro, cereja, goiaba, guabiju, entre outras, nas margens do Ribeirão Trancado. O acompanhamento do desenvolvimento das mudas faz parte do projeto e é de responsabilidade da equipe do projeto, que deverá ter continuidade com ação de repovoamento de peixes, em 2018. Todo o processo foi documentado por meio de relatórios e imagens e apresentado no IV e V Seminários Regional da Água e em eventos científicos nacionais e internacionais.

Fotografia 2 – Viagem de Água Doce – Centro para o interior do município – 2017



Fonte: Escola de Educação Básica Ruth Lebarbechon.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Goergen (2010) entende que ainda estamos muito longe de chegar a um consenso relativo à consciência da gravidade dos problemas ambientais. Sem negar avanços, aponta enorme distância entre os segmentos interessados para dar conta de tal enfrentamento: população, setor produtivo, educação e esfera política. Partindo de comentários sobre aspectos teórico-metodológicos e conceituais da produção científica do GT de Educação Ambiental da ANPED, alerta que é “[...] na *ágora* dos debates políticos, econômicos, culturais e éticos, que se geram as reais possibilidades de transformação.” (GOERGEN, 2010, p. 27).

Boa parte da literatura tem apontado que a educação ambiental (EA) encontra-se envolta de idealismo; que a economia mantém seu pragmatismo; que na arena política, por meio do Estado, o discurso ambientalista é ambivalente pelo fato de se manter refém do modelo econômico, gerador de problemas ambientais; e que precisamos ir além do discurso e das ações isoladas. Um desses autores, Goergen (2010), chama atenção para a falta de contextualização do tema num âmbito macropolítico da questão ambiental. Ou seja, nas produções por ele estudadas, poucas se referem às agências internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), organismos que reconhecidamente interferem em políticas públicas de educação em países como o Brasil, “[...] colocando-as na trilha dos interesses do capitalismo global, com tudo o que isso representa em termos de interferência no meio ambiente.” (GOERGEN, 2010, p. 27).

Em suma, o que esses autores fazem é uma crítica às posturas ingênuas, de iniciativas, ações ou mesmo abordagens teóricas, que ainda apresentam características disciplinares e setoriais, descoladas de aspectos econômicos e políticos, no enfrentamento da questão ambiental. Da mesma forma, sugerem a necessidade de haver entre o

homem e a natureza, postura de aliança política que apresente atributos de criticidade, criatividade e inovação. A partir das concepções de alguns autores (BORGES; SANTOS, 2012; GOERGEN, 2010; REIGOTA, 2001), entendemos que a Educação Ambiental é um dispositivo que confere o exercício da cidadania, apresentando a possibilidade de incorporação de novas práticas, hábitos e atitudes diante de problemas que afetam o ambiente. Quando falamos em novas práticas queremos dizer que são aquelas “geradas pela sociedade civil, em melhores formatos institucionais de participação.” (GOHN, 2011, p. 355). A autora afirma que, em geral, nossos municípios não têm histórico de tradição organizativa associativa e isso precisa ser feito de alguma forma (GOHN, 2011).

Apresentamos essas reflexões por entendermos que, por vezes, ações de educação ambiental acabam causando pouco impacto no cotidiano das comunidades, quer pela descontinuidade, quer pelo voluntarismo ou mesmo pela ausência de participação dos setores produtivos, do legislativo e do executivo municipais. Assim, trazemos esse relato de práticas ambientais que vêm sendo incorporadas por parte da comunidade escolar e da população água-doce desde 2013; incentivadas propositivas, Intersetoriais, interinstitucionais e de dimensão regional.

Gohn (2011), ao referir-se às experiências alternativas, para além do espaço formal da escola, sugere que os projetos pedagógicos devam ter eixos identitários singulares, respeitando a cultura sociopolítica local, revendo o conceito de participação e a relação entre escola e comunidade. Para essa autora, movimentos similares ao descrito anteriormente, podem revelar diferentes aprendizagens, sendo elas: prática, teórica, técnica-conceitual e política. A aprendizagem prática ocorre na perspectiva da organização e de como participar; a teórica se dá ao abordar conceitos-chave que podem empoderar os envolvidos e dar condições de sua realização prática; a técnica-conceitual quando se oferece condições para apropriação de explicações do funcionamento da burocracia pública e das leis que regulamentam as questões em pauta e, por fim, a aprendizagem política, que adensa a compreensão do ciclo das políticas e seu acompanhamento (GOHN, 2011).

SEMINÁRIO REGIONAL DA ÁGUA, A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE: SITUANDO O LEITOR

Há alguns anos, a partir da análise dessa configuração hidrográfica, considerou-se que o tema “água” extrapolava as fronteiras de um único município e precisava ser tratado de maneira integrada, tendo ficado nítida ainda, a importância da necessidade de dar início às ações de educação ambiental. Por conta desses desafios, em 2013, representantes de instituições como a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI), a Prefeitura Municipal de Água Doce, o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural (CMDR), o Sindicato Rural, escolas públicas estaduais e municipais, universidades, além dos Comitês tanto da Bacia do Rio do Peixe quanto do Rio Jacutinga lançaram o I Seminário Regional da Água, cujo tema foi “Água: desafios para a preservação”. Tratando de assuntos como águas superficiais – uso, manejo e legislação; bem como sobre a gestão integrada da água superficial e subterrânea, naquele momento reuniram-se 190 participantes.

No ano seguinte, em 2014, com a presença de 50 pessoas, o II Seminário Regional da Água abordou a “Melhoria da qualidade da água”. Já em 2015, o III Seminário Regional proporcionou discussões sobre “Inovação para a Sustentabilidade”, trazendo como palestrante o Presidente da Itaipu Binacional, Sr. Jorge Miguel Samek, que falou sobre o projeto “Cultivando Água Boa: o caso de Itaipu Binacional”. Na ocasião, foram abordados os temas: Água para consumo humano: panorama atual e desafios à universalização e sustentabilidade; Proteção de nascentes e uso sustentável da água; Plano de Segurança da Água: o caso SIMAE; reunindo aproximadamente 200 pessoas. Até o ano de 2015, o Seminário teve formato tradicional, com apresentação de palestras acerca do tema escolhido, seguidas de discussão.

Ao avaliar o impacto dessas palestras no cotidiano do município, os organizadores do evento chegaram à conclusão de que o aporte – com expectativa de boas práticas – não estava sendo tão significativo, pois o Seminário encerrava-se nele mesmo. Assim, a partir do IV Seminário Regional da Água, em 2016 – que contou com a participação de 232 inscritos e cerca de mil estudantes da educação básica visitando os trabalhos expostos, alusivos à proteção de nascentes – adotou-se um formato mais propositivo e incentivador de ações protagonistas dos diferentes segmentos sociais envolvidos, principalmente da comunidade escolar – educação básica (escolas municipais e estaduais) e superior (UFFS e UNOESC).

Em 2017, o V Seminário Regional da Água (SRA), com o tema: Água: proteção de nascentes em Água Doce (SC) – promovendo cultura ambiental, criando políticas públicas, contou com 191 participantes. Mais de mil estudantes da educação básica e população regional visitaram os estandes com exposição dos trabalhos em formato de maquetes, pôsteres com descrições dos resultados alcançados a partir das pesquisas realizadas em sala de aula e em outros cenários de aprendizagem. O objetivo foi dar continuidade à promoção do protagonismo da sociedade com práticas ambientais envolventes e inovadoras, potencializadoras de criação de políticas públicas.

Essa edição foi direcionada para a articulação intersetorial e interinstitucional, visando apresentar características inovadoras com o desenvolvimento progressivo de políticas públicas para a proteção de nascentes e das margens dos rios, na área urbana, e a promoção do entendimento de que o meio ambiente é um patrimônio público, na concepção citada por Borges e Santos (2012). Conforme programação do evento foi criado Grupo de Trabalho (GT), com representação de diferentes segmentos, dentre eles representação da Educação Básica e superior – para elaboração e proposta de lei a ser submetida ao executivo e, posteriormente, ao legislativo – a fim de subsidiar a criação de política pública – Pagamento/ressarcimento ou compensação por Serviços Ambientais.

CONCLUSÃO

Esse trabalho apresentou o registro de experiências escolares, prática docente e parcerias institucionais em ações de educação ambiental de alunos, docentes e equipe diretiva da Escola de Educação Básica Ruth Lebarbechon referentes ao Projeto de Revitalização do Ribeirão Trancado. Tais iniciativas foram potencializadas pelos Seminários Regionais da Água (SRA), no município catarinense de Água Doce, cuja primeira edição ocorreu em 2013, sendo que os protagonistas do Projeto demonstraram preocupação com a situação hídrica local.

O projeto de Revitalização do Ribeirão Trancado – recomposição da mata ciliar desse curso de água, que abastece comunidades nas quais reside número significativo de alunos da referida Escola – tem obtido êxito pelo envolvimento da comunidade escolar, com apoio de instituições e dos proprietários das terras pelas quais seu curso segue. Destaque-se o empenho de estudantes, docentes e direção em elaborar estratégias, formas de garantir a realização das ações e educação ambiental, uma vez que, parte delas ocorrem fora do ambiente escolar envolvendo apoio logístico para deslocamento, doações de mudas e obtenção de materiais e habilidade em obter apoios interinstitucionais.

Gohn (2011, p. 356) preconiza que ações coletivas como as que foram aqui descritas, permitem “alterar a cultura política e civil da sociedade, reestruturar a cultura administrativa dos órgãos públicos.” Nessa direção, entendemos que os sucessivos Seminários Regionais, pelas características já citadas, têm: Revelado modificações no meio natural e social (impacto social e ambiental); Demonstrado resultados das ações empreendidas, tanto no plano simbólico, como no prático (efetividade); Possibilitado a continuidade das ações por parte dos protagonistas: indivíduos dos meios rural/urbano e estudantes, conferindo-lhes possibilidade de ampliação (potencial de difusão); Apresentado bom nível de envolvimento por parte da população, instituições públicas e privadas; físicas e jurídicas

(adesão social); Conferido um caráter de inovação e originalidade às iniciativas, a partir de criações coletivas e delineamento de suas ações (originalidade) (ANA, 2016).

Fotografia 3 – Ribeirão Trancado depois da intervenção – mudas doadas pela AFUBRA e CEDUP



Fonte: Escola de Educação Básica Ruth Lebarbechon.

Com o novo formato do evento (SRA) - mais propositivo, com maior envolvimento da comunidade escolar e oportunizando intenso acompanhamento do projeto pela Comissão Organizadora do evento, percebeu-se a valorização das iniciativas da comunidade escolar e a visibilidade dos projetos - proporcionada pelas exposições dos trabalhos quando da realização dos Seminários Regionais da Água, que abrem espaço para visita externa de moradores do município e autoridades regionais, anualmente no mês de setembro.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS. **Portaria n. 314**, de 14 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://premio.ana.gov.br/Edicao/2017/pdf/20161221_Portaria_314.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

ÁGUA DOCE – SANTA CATARINA. Disponível em: <<https://www.mfrural.com.br/mobile/cidade/agua-doce-sc.aspx>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

BORGES, Maria das Graças Medeiros; SANTOS, Elizabeth da Conceição. Educação ambiental como articuladora para a gestão ambiental do território: a preservação das nascentes do Igarapé do Mindu – Manaus. **Revista Geonorte**, v. 3, n. 4, p. 113-126, 2012. Edição Especial.

CONSELHO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL. **Plano Municipal de Desenvolvimento Rural de Água Doce**. Água Doce: Prefeitura Municipal de água Doce, 2012.

DE MARCO, Bem Hur; TREVISOL, Joviles. **O Meio Ambiente nos municípios de Santa Catarina**: panorama das condições ambientais e dos instrumentos de gestão. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2007. 144 p.

FISCHER, Marta Luciane et al. Crise hídrica em publicações científicas: olhares da bioética ambiental. **Rev. Ambient. Água**, Taubaté, v. 11, n. 3, p.586-600, July/Sept. 2016.

GOERGEN, Pedro. Teoria e ação no GT Educação Ambiental da ANPED: partilhando algumas suspeitas epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 5, n. 2, p. 9-30, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago. 2011.

IBGE. **Censo 2010. População de Santa Catarina**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_santa_catarina.pdf> (IBGE, 2010)>. Acesso em: 22 maio 2017.

LEFF, Enrique. La ecología Política em America Latina: um campo em construcción. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF: UnB, v. 18, n. 112, p. 17-40, jan./dez. 2003.

LIMA, Lucia Cecato de; MAFRA, Marli. S. H.; RECH, Tassio Dresch. Educação ambiental e uso do solo em áreas de afloramento do Aquífero Guarani. In: MATOS, I. B.; OLIVEIRA, M. C. O. (Org.). **Interiorização da Educação e Repercussão na Formação**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001. 62 p. (Primeiros Passos, 292).

SISTEMA DE INFORMAÇÃO SOBRE RECURSOS HÍDRICOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA – SIRHESC/SDS. Disponível em: <<http://casan.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL; SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. **Water for a sustainable world**. Paris, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002318/231823E.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

ZAGO, Sady; PAIVA, Doralice Pedroso de (Org.). **Rio do Peixe**: Atlas da Bacia Hidrográfica. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2008. 138 p.

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UM EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO

Rafael Batista

Universidade Federal do Paraná
rafaelbatistafilosofia@gmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Com o objetivo de relatar um exercício democrático, realizado na disciplina de Filosofia com estudantes da 2ª Série do Ensino Médio de uma escola privada da cidade de Blumenau – SC, esse trabalho propôs associar filosofia política, políticas públicas, campanha de governo e eleições. Tem-se como objetivo o desenvolvimento de estratégias e métodos para o ensino de Filosofia política que tornem o estudante protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Associando a prática com um estudo de filosofia do ensino de filosofia, mostra ser possível desenvolver a autonomia dos estudantes e fazê-los perceber que a filosofia não está aquém do mundo, mas faz-se presente e auxilia no entendimento da vida.

Palavras-chave: Filosofia Política. Políticas públicas. Exercício democrático.

TEMA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

A Filosofia como componente curricular do Ensino Médio pode ser tomada como uma postura diferenciada em torno do pensamento e da existência, enquanto posicionamento autêntico diante dos mais diversos dilemas humanos, como por exemplo a política.

Ao entender o fenômeno político como relação social estabelecida dentro de uma sociedade, esse eixo pode objetivar que o estudante se sinta participe da sociedade, de acordo com a essência da reflexão filosófica política.

Tendo presente a discussão filosófica do eixo política e a intenção de fazer com que o estudante se sinta participe do processo, este relato de experiência teve como objeto de estudo as estratégias e métodos para o ensino de Filosofia política no Ensino Médio.

A inserção da filosofia no currículo do ensino médio é resultado não apenas de políticas educacionais que são decididas de fora e longe da escola, mas também da efetiva intencionalidade do docente, que, ao planejar e organizar o processo de ensino e aprendizagem, faz suas escolhas. Estas não são a-históricas, transcendentais ou realizadas de forma neutra, mas resultam de opções realizadas no tempo e no espaço, em um lugar definido, legal e pedagógico. (MENDES, 2017, p. 83).

Como dito em Mendes, é preciso que se tome uma posição na filosofia, que se evidencie de onde o professor fala e pratica seu ensino. Associando o estudo das estratégias e métodos, define-se o problema da intervenção prática: Como tornar o estudante partícipe do processo de ensino e aprendizagem em filosofia política?

Esta é uma preocupação atual, no sentido de “afirmar a importância de filosofar para o ensino de filosofia” (GALLO, 2014, p. 43) fazendo com que o estudante também seja o protagonista do processo e entendendo que “Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo.” (GALLO, 2014, p. 44).

Dado o problema que gerou esta prática, entende-se que os objetivos delineados para a prática foram os seguintes:

Objetivo geral:

- Desenvolver estratégias e métodos para o ensino de Filosofia política que tornem o estudante protagonista do processo de ensino e aprendizagem.
- Os objetivos específicos são:
- Construir ferramentas intelectuais que capacitem os julgamentos e o senso crítico de modo a potencializar o pensamento autônomo;
- Servir-se do filosofar como uma iniciação que desperte para uma visão diferenciada de mundo;
- Compreender e desenvolver alguns pilares que norteiam o ato de filosofar: a dúvida, o debate e a arte de questionar.

A proposta justifica-se pela necessidade de analisar criticamente o fazer filosofia no ensino médio, para que o estudante possa pensar a partir da realidade que está inserido e desvencilhar-se de reflexões prontas, sendo o protagonista de seu processo de pensamento.

Nos dias atuais em que há o discurso massivo de que a escola precisa modificar-se para acompanhar os desenvolvimentos da sociedade, cabe a reflexão de como adotar um ensino ativo, que propicie um pensar autônomo e que seja cativante para o estudante. Algumas propostas são desenvolvidas nessa direção, duas delas balizam o desenvolvimento dessa proposta, a saber: a gamificação e a aprendizagem baseada em projetos.

O interesse do pesquisador se deu pela constatação de que a prática precisa sempre ser analisada e inovada. Pensar o embasamento filosófico para a prática diária no ensino médio pode propiciar uma aprendizagem interessante e rigorosa, nunca esquecendo o rigor filosófico próprio da disciplina como tal.

A presente intervenção prática, teve como público-alvo os estudantes da 2ª série do ensino médio. Isso porque são estudantes que tem uma bagagem filosófica advinda da 1ª série e entende-se que já estão mais autônomos para participar da intervenção, visto que esta fundamenta-se no trabalho cooperativo.

Os sujeitos do ensino médio organizam sua experiência social pautados nas lógicas da integração, da estratégia e da subjetivação, o que faz com que essa experiência ocorra de forma bastante intensa e heterogênea. Ao participar do processo de escolarização formal e não formal, ao atuar em atividades familiares e culturais [...] e, ainda, ao envolver-se no mundo do trabalho e do consumo, esses sujeitos nos indicam a intensidade de suas experiências sociais produzidas nas mais diferentes lógicas de ação social. (MENDES, 2017, p. 123).

Desta forma, a escola deve proporcionar um ensino reflexivo, mas também que propicie inúmeras experiências ao estudante, experiências estas que devem ser fundadas nos conceitos estruturantes perpassados ao longo da trajetória acadêmica do mesmo. Observando essa realidade é que a intervenção prática foi projetada.

A intervenção deu-se em 2 turmas de uma escola da rede particular na cidade de Blumenau – SC no ano de 2017. Cada turma tinha aproximadamente 40 alunos, sendo que a prática foi desenvolvida de igual forma em cada turma.

A intervenção se deu com o conteúdo de política a partir de uma abordagem filosófica estruturada na estratégia e método abordados logo mais neste texto. Tomando como ponto de partida o *fato*, a *problematização*, a *análise crítica* e a *reconstrução conceitual*. A etapa a ser descrita abaixo diz respeito a etapa da reconstrução conceitual. Ela desenvolve-se fundada no trabalho cooperativo e no desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao processo de filosofar.

Tema: Política – fundamentos políticos filosóficos, ideologias políticas, partidos políticos, campanhas políticas, eleições.

Estratégias:

- Aula inaugural;
- Formação da equipe;
- Escolha do partido político a ser pesquisado;
- Linha do tempo com o resultado dos projetos políticos de partidos;
- Produção de campanha política;
- Socialização da campanha;
- Debate;
- Eleição.

Atividades e resultados obtidos:

1 - Discussão com os alunos:

- Quais são os partidos políticos que estão disputando as eleições presidenciais mais próximas;

2 - Divisão dos partidos políticos e das equipes:

- Escolha do partido político para 1ª fase da pesquisa.

As etapas 1 e 2 da intervenção duraram uma hora aula. Para questões práticas cada turma formou 8 grupos de 5 integrantes. Os partidos políticos que, na época, tinham prováveis presidenciáveis eram Psol, PT, Pcdob, PMDB, DEM, PSDB, PDT e REDE. Tomou-se um cuidado para que tivesse uma representatividade maior de todo o espectro político.

A partir da divisão deu-se as orientações para a etapa 3. As orientações foram explicadas em sala e postadas no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Tais orientações seguem descritas abaixo.

3 - Pesquisa sobre o partido político:

- Pesquisar os pais, comunidade e internet para saber:
- Quais os meios utilizados para promover o candidato desse partido?
- É possível resgatar exemplos de como as campanhas eram feitas?
- Atualmente, quais são os meios? O que mudou?

- Quantos sites existem do principal candidato do partido? Quantos são oficiais e quantos são criados por pessoas relacionadas a campanha ou mesmo voluntários?
- Quais os outros canais principais de comunicação?
- Com que periodicidade as informações são atualizadas?
- Que tipo de imagem é passada pelo candidato? Inovador? Profissional sério? Agente de mudança? Justiciero? Herói? Visionário? Engraçado? Simpático? Comprovar com exemplos de imagens e trechos de discursos o que tem relação com as campanhas promovidas.
- Quais os pontos importantes que o candidato defende e que parece diferenciá-los dos demais? De que forma isso foi possível de ser percebido?

4 - Elaboração de linha do tempo com o resultado da pesquisa:

- Entendimento de como funciona uma campanha política e quais os meios.

Após as etapas 3 e 4, cada equipe deveria produzir uma linha do tempo que sintetizasse os resultados da pesquisa elaborada. Esta linha do tempo foi apresentada por cada equipe para a turma, numa apresentação de aproximadamente 5 minutos. Foram utilizadas 2 horas aula para as apresentações dos resultados da pesquisa e posterior discussão.

5 - Início da 2ª etapa do projeto: As equipes recebem uma ficha com orientações de campanha:

- Orientar as equipes para a produção de campanha.

Para a etapa 5 as equipes tinham a tarefa de montar um partido político conforme instrução recebida a partir do seguinte espectro político: extrema esquerda, esquerda, centro esquerda, centro, centro direita, direita e extrema direita.

5.1 - Criar um partido fictício de acordo com a ideologia política sorteada para as equipes, conforme a estrutura que segue:

- a) Sigla (A sigla diz respeito à ideologia defendida pelo partido)
- b) Ideologia do partido (ideais que o movem)
- c) Organização (quem é quem no seu partido?), cargos, funções.
- d) Expressão dos interesses de classe (que grupos pretendem representar?)
- e) Qual o modelo de economia que defendem?
- f) Qual o modelo de estado que defendem?

5.2 - Feito isso, os partidos lançaram candidatos para presidente e vice-presidente. Criar um plano de governo é uma obrigação para todos os candidatos, desta forma, os estudantes tinham que criar um plano de governo que, obrigatoriamente, tivesse propostas para as áreas de EDUCAÇÃO, POLÍTICA ECONÔMICA, SEGURANÇA e PROGRAMAS SOCIAIS. Lembrando que as propostas deveriam estar de acordo com a ideologia do partido sorteado. As equipes deviam pesquisar outros exemplos de planos de governo de candidatos em outras eleições.

5.3 - As informações elaboradas deveriam ser compiladas e apresentadas para a turma e entregues ao professor num documento impresso. Para a apresentação e discussão das propostas foram utilizadas mais 2 aulas.

6 - Entrega da campanha. Socialização da campanha e apresentação do candidato:

- Apresentação da campanha para a turma

7 - Debate:

- Debate com todos os candidatos

O debate durou 1 hora aula e foi proposto mediante o esquema de debate eleitoral exibido pela mídia, num esquema de 2 minutos para a fala, réplica e tréplica.

8 - Eleição:

- Escolha da melhor proposta através do voto

Após o debate, na outra semana foi realizada uma eleição na internet através do Google Forms.

Essa intervenção levou em consideração o desenvolvimento da autonomia do estudante e uma proposta de gamificação. A gamificação acontece pela divisão da proposta em fases bem distintas, que são: 1 - pesquisa e elaboração da linha do tempo; 2 - criação de um partido político; 3 - criação de propostas de políticas públicas embasadas na ideologia política do partido; 4 - socialização da campanha; 5 - debate eleitoral; 6 - eleição da melhor proposta.

O processo de avaliação da aprendizagem deve ser realizado como diagnóstico preliminar e entendido como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo, para que se possa realizar o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o reconhecimento do desempenho e a análise dos resultados. (MENDES, 2017, p. 211).

Tendo presente as discussões teóricas sobre o processo avaliativo em filosofia, consonante com as orientações do Ministério da Educação em suas orientações institucionais, os resultados esperados serão avaliados por etapas bem definidas e evidenciadas como produtos, a saber: 1 - Linha do tempo, 2 - Campanha e 3 - Debate.

A cada etapa atingida os estudantes recebem um retorno sobre o que desenvolveram e a partir disso projeta-se a próxima etapa da intervenção. Evidencia-se assim uma avaliação formativa e desenvolvida em etapas. Cabe lembrar que estamos no processo de reconstrução conceitual, todas as etapas anteriores também são desenvolvidas e estabelecidas a partir de um processo formativo e cumulativo.

REFERENCIAL TEÓRICO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

O debate sobre o ensino de filosofia é pautado pela diversidade de concepções e de referenciais, entendendo a necessidade de um posicionamento no que se refere ao ensino de filosofia, este projeto adota o referencial de que "aprender filosofia [...] só pode ser o aprendizado do próprio exercício de filosofar." (GALLO, 2014, p. 48).

Rancière (2015, p. 54) apresenta um desafio para um ensino ativo da filosofia, o abandono da lógica da explicação e a adoção da lógica da ignorância na aprendizagem.

O ignorante, por sua vez, fará menos e mais, ao mesmo tempo. Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou. Ele julgará se estava atento. [...] O que o mestre ignorante deve exigir de seu aluno é que ele prove que estudou com atenção.

Percebe-se que esta lógica é inerente ao processo de filosofar e fica evidente ao longo da tradição filosófica, apostando no problema e não na solução. É papel próprio da filosofia o estudo de problemas filosóficos, dando especial atenção a problemática e não se preocupando em dar respostas definitivas. Associando essa tradição ao

ensino de filosofia no ensino médio, pode-se aproximar o fazer filosófico com a criação de conceitos, desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. É por isso que, de Platão a Bergson, encontramos a ideia de que o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele, para reabsorvê-lo. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 23).

Vista dessa perspectiva, a filosofia é a criação de conceitos e todo conceito é criado a partir de um problema. Tomando essa discussão como base, Guillermo Obiols propõe que as aulas de filosofia tenham um início problematizante, um desenvolvimento analítico e um encerramento sintético.

A sequência início, desenvolvimento e encerramento corresponde com a distinção, concreto-abstracto-concreto. No primeiro momento, o do início, trata-se de colocar um problema ou questão filosófica que será objeto de consideração. [...] O segundo momento corresponde à necessária abstração filosófica. Frente ao problema filosófico, o essencial é buscar possíveis soluções ou ao menos suas diferentes abordagens. [...] O terceiro momento, ou encerramento, é a etapa em que se volta ao concreto, recapitula-se o caminho percorrido [...] em atividades que permitam a aplicação, a síntese e a avaliação. (OBIOLS, 2002, p. 123).

A partir da discussão iniciada por Rancière, evidenciada por Deleuze e Guattari e sistematizada por Obiols, pode-se pensar um encaminhamento metodológico próprio e que contemple alguns passos, iniciando pela experiência e depois teorizando. Essa primeira etapa seria a do *fato*, explorando diversas temáticas através de imagens, filmes, músicas ou qualquer outro elemento que revele o cotidiano. Depois passa-se a etapa da *problematização*, ocorrendo a investigação filosófica por meio de problematizações e questionamentos, contemplando diversos ângulos de leitura. A etapa seguinte seria a *análise crítica*, contemplando a leitura filosófica, fundamentando as discussões na história da filosofia e fazendo um contraponto com as discussões realizadas nas etapas anteriores. Por fim, parte-se para a *reconstrução conceitual*, reelaborando os conceitos prévios, as discussões realizadas e a tradição filosófica. Essa última etapa pode ser a produção de alguma atividade específica ou projeto específico a ser realizado.

Como referencial que produza uma aprendizagem significativa tornando o estudante partícipe no processo filosófico, pensou-se em utilizar dois aportes teóricos da área da educação para o desenvolvimento de atividades. O primeiro é a gamificação (ALVES, 2014), e o segundo seria a Aprendizagem Baseada em Projetos (BENDER, 2014).

A gamificação usa o princípio dos jogos – fases, desafios, pontos – para colocar o aluno diante de uma situação problema e depois pensar em estratégias para resolver a situação. “Gamificação consiste no processo de utilização de pensamento de jogos e dinâmica de jogos para engajar audiências e resolver problemas.” (ALVES, 2014, p. 30). Pode-se extrair princípios básicos que vão desde desenvolvimento do trabalho em fases até pensar a lógica de trabalho a partir de jogos.

A Aprendizagem baseada em projetos “é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão contribuir para a sua comunidade.” (BENDER, 2014, p. 15).

Desta forma, procura-se referenciar o fazer próprio da filosofia na discussão a partir da criação de conceitos com algumas discussões recentes na área da educação, a da gamificação e da aprendizagem baseada em projetos. São esses os aportes teóricos para a intervenção prática a ser desenvolvida posteriormente.

Como referencial teórico para as etapas do trabalho, foi adotada a gamificação, entendendo que o jogo se faz presente em vários aspectos da vida, presença que se dá no mundo corporativo, do entretenimento e também na

educação. Recentemente estuda-se formas de utilizar a mecânica de jogos nos processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de ensinar de forma lúdica, prazerosa e significativa.

Mas o jogo não é um fenômeno recente, o filósofo Johan Huizinga o caracteriza como um dos aspectos fundantes da cultura.

A cultura surge sob a forma de jogo, que ela é, desde seus primeiros passos, como que “jogada”. Mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como por exemplo a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica. A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. (HUIZINGA, 2014, p. 53).

Huizinga contribui para a compreensão de que o jogo é inerente a vida humana e perpassa várias áreas do saber, sendo ele mesmo anterior e elemento fundante de formas culturais. Também não é exclusividade humana, percebe-se o jogo presente no mundo animal em formas de brincadeiras, perceptível ao observar cachorros brincando e se mordendo. Cabe observar que o importante para esta análise é o aspecto da função significativa do jogo, que o transportamos para a educação.

Essa função significativa é possivelmente explicada pelo entendimento de que o jogo se encontra conectado a algo além do próprio jogo. Essa conexão pode ser entendida ao estudar as funções do jogo, que para Flora Alves as mais frequentes são: “Descarga de energia vital e superabundante. Satisfação de um certo instinto de imitação. Necessidade de distensão.” (ALVES, 2014, p. 18). Percebe-se que o jogo possibilita uma ludicidade ao aspecto no qual ele insere-se, tornando a atividade divertida no justo momento em que ‘relaxa’ e proporciona a satisfação.

Mas o que são jogos? Para responder a isso recorta-se o entendimento de jogos na atualidade, que pode ser definido como “uma superação voluntária de obstáculos desnecessários.” (ALVES, 2014, p. 20).

O game é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo e acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e da consciência de ser diferente da vida cotidiana. (ALVES, 2014, p. 20-21).

O que serve de mola propulsora ao jogo é o desafio, de atingir os resultados e de se superar. Dado isso, pressupõe-se que o desafio deva ser constante, pois à medida que todos os desafios forem superados o jogo perde sua característica instigante e torna-se aborrecedor. Todo jogo necessita de regras, que estabelecem os parâmetros para o funcionamento e delimitam o que é ou não justo na atividade. Outro aspecto importante é a presença de *feedback* constante, que delimita o caminho certo e serve para corrigi-lo quando necessário.

Essas ponderações podem servir para imaginar uma situação de ensino e aprendizagem baseada em jogos. Nota-se que está em curso uma apropriação da mecânica de jogos para o contexto educacional. Walter Benjamin refletindo sobre a educação, a criança e o brincar diz que “a criança jamais é colocada perante o objeto da aprendizagem, mas sobre ele: como se, na aula de zoologia por exemplo, ela não fosse conduzida diante do cavalo, mas sim montada, como cavaleiro, sobre ele.” (BENJAMIN, 2002, p. 152).

Entende-se que num processo de educação baseado num caráter lúdico de jogos, deve-se tomar o cuidado para preservar a soberania da criança que brinca. Torná-la agente ativo que constrói o conhecimento, mediado pelo jogo e pela orientação do professor.

Um elemento curioso do jogo, que pode ser apropriado pela educação, é a repetição, “rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’.” (BENJAMIN, 2002, p. 101). Agregando a essa análise de Walter Benjamin, tem-se outros elementos do jogo, a saber: a tensão e a incerteza. “A tensão e a incerteza quanto ao resultado aumentam enormemente quando o elemento antitético se torna efetivamente agonístico nos jogos entre grupos” (HUIZINGA, 2014, p. 55). O professor, no planejamento de uma atividade de ensino e aprendizagem baseada em jogos, deve ter em seu horizonte esses elementos e utilizá-los a seu favor, desta forma o interesse no jogo pode se fazer presente na atividade proposta.

Qual será o diferencial da utilização de jogos na educação? Será que é somente mais uma forma de ensino como tantas outras? Por que devo utilizar jogos na educação? Essas são perguntas comuns elaboradas por educadores. Para respondê-las pode-se recorrer aos argumentos utilizados acima ou a mais um que é o sentimento de satisfação que o jogo proporciona.

A essência do lúdico está contida na frase “há alguma coisa em jogo”. Mas esse “alguma coisa” não é o resultado material do jogo, nem o mero fato de a bola estar no buraco, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho. O êxito dá ao jogador uma satisfação que dura mais ou menos tempo, conforme o caso. (HUIZINGA, 2014, p. 57).

Vale ressaltar que o intuito não é de simplesmente competir, mas o jogo traz consigo elementos que podem ser ressignificados num processo educativo. A competição aqui é na busca pelo conhecer, um processo de construção de conhecimento pautado na mecânica de jogos e na produção deles. Salienta-se que o aspecto da satisfação pode ser um atrativo, possibilitando que o estudante se sinta partícipe do processo de construção do conhecimento e engaje-se na atividade proposta.

O resultado pode ser avaliado por três frentes: autonomia do estudante no processo, envolvimento e engajamento em grupo, exercício de cidadania.

Um dos resultados percebidos foi a autonomia desenvolvida pelos estudantes, percebe-se que a educação deve propiciar esse desenvolvimento e este relato corrobora com uma prática que vem de encontro a este anseio. Essa autonomia foi desenvolvida na medida em que os próprios estudantes tinham que elaborar e construir as fases propostas pelo projeto. Percebeu-se nas apresentações e discussões realizadas que os mesmos produziram efetivamente e com isso desenvolveram uma atitude de pesquisa e desenvolvimento de ideias.

Como o trabalho foi realizado em grupos e estes tinham tarefas complexas e que demandavam bastante tempo, eles necessitaram trabalhar efetivamente em grupos. A orientação foi de divisão de tarefas e de realizar um trabalho de forma democrática. O envolvimento no grupo foi perceptível pelas autoavaliações realizadas e pelos relatos dos integrantes. Não só nisso, mas também pode-se notar na apropriação de conceitos que os integrantes realizaram para a construção do resultado do projeto.

Tendo o assunto política sob os olhares da filosofia como o tema gerador da atividade, ficou claro o desenvolvimento da cidadania a medida que os estudantes compreenderam melhor as políticas públicas e a importância do seu entendimento da esfera política. Aliás, eles não só compreenderam como simularam a participação efetiva no âmbito político, fazendo propostas e atuando com autonomia no processo.

CONCLUSÃO

Analisando a experiência percebe-se que esta atingiu os objetivos propostos, na medida em que os estudantes desenvolveram seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. A proposta de trabalho constitui-se numa ferramenta de ensino de Filosofia Política e mostrou ser efetiva para atividades após estudos em sala como também para estudos concomitantes ao desenvolvimento do projeto.

O protagonismo dos estudantes foi perceptível em cada fase realizada, pois foram eles que produziram a partir de pesquisas e apresentaram seus resultados. Importante frisar que esse protagonismo se desenvolveu também na troca de informações com as demais equipes.

Com o trabalho os estudantes puderam 'materializar' alguns dos assuntos estudados em sala e perceber que partimos do concreto, fomos ao abstrato e voltamos ao concreto. Isso representa uma educação voltada para a vida e para os problemas concretos da existência dos estudantes. Possivelmente o conteúdo de filosofia política foi significativo aos estudantes participantes dessa proposta.

Por fim, entende-se que a educação deve partir da vida, dos problemas concretos da existência humana, especialmente a filosofia que tem a fama de ser puramente abstrata. Mostrou-se ser possível associar a abstração filosófica partindo de uma situação concreta, indo a filosofia e voltando a uma situação concreta, entendendo que a filosofia não está descolada na realidade, mas preenche-a e torna o entendimento do mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS Editora, 2014.

BENDER, William. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: Educação Diferenciada Para o Século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 2010.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2014.

MENDES, Ademir Aparecido Pinheli. **Didática e metodologia do ensino de filosofia no ensino médio**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM PONTO DE VISTA DISCENTE E DOCENTE VIVENCIADO EM UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

Sonia Cristina Maciel

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
scristina.maciell@gmail.com

Andréia Büttner Ciani

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
andbciani@gmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo se constitui em um relato de experiência de um curso de Especialização no Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O curso que ainda está em andamento, de 18 meses, tem por finalidade oferecer uma formação continuada a professores e assim, qualificá-los para trabalharem com diferentes situações de ensino que envolva a atuação efetiva destes profissionais na escola. O objetivo deste trabalho é relatar como se deu essa enriquecedora experiência tanto na visão de um discente como na visão de um docente do curso. Todas as atividades realizadas tanto práticas quanto teóricas proporcionaram um valioso crescimento e aprendizado.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Ensino de Ciências. Formação continuada de professor.

INTRODUÇÃO

A busca pela continuidade dos estudos, concluída a graduação, ou seja, a busca pela pós-graduação tem aumentado significativamente no Brasil, principalmente a procura por cursos de pós-graduação lato sensu. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão vinculado ao Ministério da Educação o número de programas de pós-graduação no Brasil teve crescimento de 25% nos últimos quatro anos. Paralelamente a este crescimento pode-se perceber também que houve um grande aumento na quantidade de programas de pós-graduação que oferecem cursos lato sensu.

No entanto, na área da formação continuada de professores, essa procura fica ainda mais evidente. Perrenoud (2000) retrata que uma das competências intrínsecas de um bom professor é a de saber conduzir sua formação continuada, que pode ser através de cursos, especializações, entre outras.

Como afirma Bicudo (2003):

Se lançarmos luz sobre o próprio tema formação do professor e detivermos nossa atenção no significado das palavras formação e professor, de tal modo que elas se destaquem de um fundo, em que concepções comuns se misturam e são constantemente repetidas e pronunciadas, assumindo dimensão importante até então não percebidas por nós que estamos imersos no mundo da educação, caímos perplexos diante de nossa ingenuidade e de sua grandeza. (BICUDO, 2003, p. 12-13).

O curso de especialização no Ensino de Ciências e Matemática ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, localizada no município de Cascavel está concluindo sua quinta turma. O curso almeja melhorar e contribuir com a formação dos professores do Ensino Fundamental e Médio, com formação inicial em Ciências, Matemática e Pedagogia preferencialmente, que atuam ou vão atuar no ensino das disciplinas que envolvem estas áreas do conhecimento. Porém, não se restringe às áreas de Ciências e Matemática e Pedagogia, mas recebe professores com formação inicial também em Biológicas, Física, Química e professores em outras áreas. O curso que é gratuito busca desenvolver conteúdos que, quando transferidos para a Educação Básica, resultem em melhores condições tanto de ensino para professores quanto da aprendizagem dos alunos.

Diante do que foi apresentado, pretende-se nesse trabalho relatar como se deu nossa experiência nessa especialização, refletindo sobre as contribuições que agregaram para um melhor aprendizado tanto na visão de um professor como na visão de um aluno do curso em questão. Ainda buscaremos resgatar o histórico das turmas anteriores no que diz respeito às formações de origens dos participantes, às áreas de conhecimento e assuntos por eles pesquisados em seus trabalhos de conclusão.

CARACTERÍSTICAS E CAMINHADA DO CURSO

O ingresso no curso de especialização no Ensino de Ciências e Matemática da Unioeste ocorre por meio de uma seleção, em um primeiro momento o candidato interessado encaminha o currículo documentado e uma proposta de pré-projeto de pesquisa, caso seja selecionado o candidato passa por uma segunda etapa que é a entrevista, na qual deve discorrer sobre seu caminho acadêmico e profissional, também deve explanar suas intenções com o pré-projeto de pesquisa proposto inicialmente. Esse primeiro processo ocorre de uma forma um tanto quanto apreensiva, talvez por ser uma primeira experiência desta natureza para a maioria dos candidatos. No entanto, esta acaba por contribuir com as futuras participações em processo de seleção.

A quinta turma contou com 25 selecionados, mas dentre estes ocorreram duas desistências iniciais devidas à aprovação em outros cursos de especialização. Dessa forma, iniciaram as aulas em 23 alunos, sendo originados de diferentes áreas de formação, sendo três em Matemática, seis em Ciências Biológicas, um aluno em Química e treze alunos com formação em Pedagogia. A diversidade na formação inicial se mostrou muito valiosa no decorrer das aulas, pois oportunizou diversas contribuições compartilhadas e troca de conhecimento. Criando um ambiente de aprendizagem colaborativo.

O curso possui na sua grade curricular, desde a sua primeira versão no ano de 2009, as seguintes disciplinas: Ética e Ciência, Tópicos do Ensino de Física, Metodologia da Pesquisa, Tópicos do Ensino de Ciências, Tópicos do Ensino de Matemática, Fundamentos Epistemológicos da Educação, Tópicos do Ensino da Química, História e filosofia da Ciência, Formação continuada em Ciências e Matemática, Tópicos Específicos para a pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática, Abordagens Metodológicas de Matemática para o Ensino de Ciências e Tópicos do Ensino da Biologia. Tais disciplinas foram ministradas por professores de diferentes áreas do conhecimento, sendo estas, Filosofia, Física, Matemática, Ciências Biológicas, Química e Pedagogia.

Ao final do curso cada pós-graduando deve entregar um artigo científico para a obtenção do título da “Especialista em Ensino de Ciências e Matemática”. O artigo precisa ser desenvolvido sob a orientação de um professor e necessita constituir-se a partir de uma produção individual de caráter científico e de tema afim a área do curso. A aprovação do artigo é mediante apresentação em banca de defesa.

A primeira turma que ocorreu no ano de 2009 contou com um total de 20 alunos, sendo esses com 10 alunos com formação em matemática, sete em Ciências Biológicas, dois em Pedagogia e um em Química. Essa primeira turma que conclui o curso no ano de 2010, apresenta hoje, oito anos depois, mais de cinquenta por cento dos alunos com o curso de mestrado concluído.

Em sua segunda turma, que iniciou no ano de 2011, a origem da formação dos alunos integrantes da turma eram de três alunos em matemática, dez em Ciências Biológicas, quatro em Pedagogia e dois em Química. Suas pesquisas ficaram distribuídas em: Formação docente em Ciências e Matemática, História no ensino de Ciências e Matemática, Análise do livro didático no ensino de Ciências e matemática, Práticas de ensino e Meio ambiente.

Entre 2013 e 2014, a terceira turma, estava em andamento. Com seus alunos oriundos a maioria da formação em Pedagogia, sendo oito deles, três em Matemática e também três em Química e quatro alunos em Ciências Biológicas. Os temas de pesquisas ficaram divididos em Espaço escolar e Formação Docente.

A quarta turma iniciou em 2015 e finalizou o curso em 2016, contou com treze alunos da Pedagogia, quatro procedentes das Ciências Biológicas e dois da Matemática. Os temas de pesquisas dessa turma foram mais diversificados que as anteriores. Os resultados das pesquisas das quatro primeiras turmas foram organizados e publicados em forma de livro. As pesquisas dos alunos da turma que ainda está em andamento, ou seja, da quinta turma, também será organizado da mesma forma, com previsão de divulgação para o ano de 2019.

Tabela 1 – Tabela da relação de formação dos discentes

Disciplina	2009	2011	2013	2015	2017	Total
Pedagogia	2	4	8	13	13	40
Matemática	10	3	3	2	3	21
C. Biológicas	7	10	4	4	6	31
Química	1	2	3	0	1	7
Total	20	19	18	19	23	99

Fonte: os autores.

Como podem ser observados na tabela 1, os alunos com formação em Pedagogia que ingressaram nessa especialização tiveram um aumento considerável ao longo dos anos. A cidade de Cascavel conta com quatro Universidades que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial. A quantidade de alunos que fizeram parte da Especialização e com formação em Matemática se mostrou alta apenas na primeira turma, no decorrer dos anos manteve uma média baixa, talvez pelo fato de formar uma quantidade bem menor de profissionais nessa área por ano. Já na área de Ciências Biológicas pode-se perceber um declínio nos números de participantes, vale ressaltar que entre esse período duas Universidades que ofertavam esse curso na cidade não ofertaram mais e com formação em Química sempre houve uma mínima ou nenhuma parcela dos alunos.

RELATO DO PONTO DE VISTA DISCENTE

A primeira disciplina que tivemos contato no curso foi Ética e Ciência, tal disciplina proporcionou importantes reflexões sobre como realizar uma pesquisa com responsabilidade e respeitando os direitos e deveres éticos da ciência. Cada disciplina teve uma carga horária total de 30 horas, sendo esse tempo dividido em quatro encontros, que foram realizados nas sextas-feiras no período noturno e no sábado em período integral.

Tópicos do Ensino de Física a disciplina seguinte, teve uma abordagem com mais experiências práticas, a professora se aprofundou no conteúdo da astronomia e trabalhamos com um software de observação do céu em tempo real, o Stellarium. Como não conhecia esse recurso fiquei extremamente deslumbrada com as possibilidades de usar esse software em sala de aula, pude perceber também o encantamento dos meus colegas com o recurso. A disciplina também contou com estudos teóricos e dados sobre a precariedade na formação de professores na área do ensino da física no País, o que gerou uma reflexão sobre no ensino a qualidade do ensino dessa disciplina e até mesmo relatos de colegas que já ministraram aulas fora de sua área de formação. Também aconteceram algumas aulas no laboratório de física da universidade, onde realizamos diversas experiências práticas. Finalizamos a disciplina com uma apresentação em dupla de experiências que seriam possíveis de aplicar nas escolas nas aulas de física.

A disciplina de Metodologia da pesquisa proporcionou um importante aprendizado, tendo em vista que ao final do curso deveríamos realizar uma pesquisa e construir um artigo como trabalho de conclusão de curso, essa disciplina se mostrou fundamental. Considerando que essa disciplina permite produzir informações de forma sistematizada, situação que facilita a organização das ideias e isso se faz primordial na construção do conhecimento. Também nesse sentido e concordando com Severino (2000) que diz que a metodologia científica é:

[...] um instrumental extremamente útil e seguro para a gestação de uma postura amadurecida frente aos problemas científicos, políticos e filosóficos que nossa educação universitária enfrenta. [...] São instrumentos operacionais, sejam eles técnicos ou lógicos, mediante os quais os estudantes podem conseguir maior aprofundamento na ciência, nas artes ou na filosofia, o que, afinal, é o objetivo intrínseco do ensino e da aprendizagem universitária. (SEVERINO, 2000, p. 18).

Mesmo sendo uma disciplina que todos já tiverem contato na graduação, a disciplina de metodologia da pesquisa mostrou que ainda existem muitas dúvidas e dificuldades nos pós-graduandos na hora da elaboração de textos científicos. Para tentar mudar essa realidade a professora direcionou atividades de análises de textos, formas de planejamento e organização na hora da escrita, normas da ABNT e plataformas para pesquisa.

Tópicos de ensino de Ciências abordou brevemente o histórico da evolução da ciência. Discutimos também no decorrer das aulas sobre a importância da experimentação no ensino de ciências, conseguimos atingir uma significativa reflexão com as contribuições de relatos dos colegas que vivenciaram da experimentação no ensino de ciências em suas escolas. Realizamos ainda um estudo das propostas das Diretrizes Curriculares para o ensino de Ciências da Educação Básica do Estado do Paraná. De acordo com o documento DCE (2008), o professor ao ensinar ciências deve definir as táticas que possibilite aos alunos atribuir sentido e significado aos conteúdos científicos escolares. Também, cabe ao professor orientar e direcionar essa construção do conhecimento.

Tópicos de Ensino da Matemática foi uma disciplina onde me senti muita à vontade, por se tratar de uma disciplina em minha área de formação. Em contrapartida pude perceber uma grande dificuldade dos meus colegas, no qual a maioria deles origina da pedagogia. A professora abordou inicialmente o tema ensino de funções, conteúdo esse que os graduados em pedagogia não possuem muita intimidade, mas a forma com que a professora conduziu as aulas facilitou a compreensão e as possibilidades de serem empregadas em sala. Também vimos e realizamos atividades em um software o "Geogebra", já o conhecia e faço o uso do mesmo desde a graduação, por acreditar ser

um recurso cuja utilização pode despertar nos alunos a curiosidade e o interesse na aprendizagem da matemática, essa é uma forma que possibilita uma aprendizagem significativa de conceitos matemáticos. Finalizamos essa disciplina com atividade de geometria via moodle (sistema virtual) devido a um problema de saúde da professora.

Tópicos Específicos para a pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática pode auxiliar com as pesquisas que já estavam encaminhadas e definidas pela maioria dos alunos, a disciplina contribui para melhorias em seu desenvolvimento. Discutimos ainda sobre as pesquisas desenvolvidas na área ensino de ciências e matemática e o que proporcionou uma reflexão sobre a colaboração das pesquisas em ensino de ciências e matemática para a formação profissional dos professores.

Fundamentos Epistemológicos da Educação contemplou as relações sujeito, objeto e conhecimento nas perspectivas racionalista, empirista e dialética. Os contextos da produção de conhecimento científico e do ensino-aprendizagem também foram alvo de estudos. As análises epistemológicas posteriores ao empirismo-lógico e problemas do ensino de ciências naturais e seus enfrentamentos a partir de referências epistemológicas

A disciplina seguinte, Tópicos do Ensino da Química teve início fora da universidade, no lago Municipal de Cascavel, onde foi realizada a coleta de uma quantidade de água para posteriormente ser analisada no laboratório de Química. Em sequência mais cinco pontos da cidade foram visitados para continuar com a coleta, a Fonte dos Leões, o Parque Vitória, Fonte dos Mosaicos, a Praça da Bica e o Parque Tarquínio.

Fotografia 1 – V Turma da especialização no Lago Municipal de Cascavel



Fonte: os autores.

Com as amostras de água em mãos a aula teve continuidade no laboratório de química, onde foram realizadas as análises e constatada sua condutividade, resistividade, turbidez, acidez, alcalinidade, dureza, cloretos, oxigênio consumido, cloro e PH. A experimentação em um laboratório de química foi uma novidade para grande maioria dos alunos, esse novo conhecimento com aulas práticas se mostrou mais uma vez essencial na construção do saber.

A disciplina Abordagens Metodológicas de Matemática para o Ensino de Ciências trouxe as condições geradoras do conhecimento matemático e suas implicações para o ensino das Ciências Naturais, podemos construir o papel do ensino de matemática como ferramenta das Ciências Naturais no ensino Fundamental e Médio e ainda exemplo de fenômenos das Ciências Naturais com o auxílio da Matemática.

História e filosofia da Ciência abordou a evolução da história do conhecimento científico, destacando a importância da história e da filosofia para o ensino de ciências. Também distinguiu os paradigmas do conhecimento científico e uma breve pincelada no movimento histórico de construção do conhecimento das ciências. Trabalhamos com uma atividade em que cada grupo formado com quatro integrantes teve de assistir um filme que abordasse um

pouco da história da ciência, os filmes foram pré-determinados pelo professor. A dinâmica foi muito produtiva, pois gerou um debate de opiniões sobre os filmes, cada um de acordo com a sua vivência e trajetória se posicionou da forma que acreditava ser o correto.

A disciplina de Formação continuada em Ciências e Matemática apresentou como pontos de debate a definição da formação continuada, de como fazer formação continuada, a experiência de cada um e como ela deveria ocorrer. Estes questionamentos suscitaram uma autoanálise e uma autorreflexão a respeito da continuidade na formação de cada um. Ainda discutimos estratégias e metodologias para o levantamento de problemáticas para formação de professores na escola. A disciplina também proporcionou reflexões sobre as possibilidades da educação a distância e online bem como a realização de atividades em ambientes virtuais de aprendizagem.

Tópicos do Ensino da Biologia teve como proposta inicial a elaboração de um plano de aula com atividades teóricas e pelo menos duas atividades práticas sobre um conteúdo que estivesse dentro do Ensino da Biologia, mas de livre escolha por parte dos alunos. Foi uma atividade um pouco intrigante por não ser familiarizada com esse conteúdo, entretanto muito proveitosa. Realizamos também um estudo dirigido a respeito do ensino da Biologia.

Todas as disciplinas propostas na grade curricular da especialização já foram ministradas no ano de 2017. Nesse ano de 2018, até o mês de setembro os discentes elaboraram e executaram suas pesquisas e construíram seus artigos, requisito esse que é obrigatório para a conclusão do curso. Vale dizer que sete dos alunos dessa especialização já ingressaram no mestrado.

RELATO DO PONTO DE VISTA DOCENTE

Em meados de 2009, um grupo de professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, reunidos em torno de um já estabelecido grupo de pesquisa em Formação de professores de Ciências e Matemática – FOPECIM¹ – uniram esforços a fim de concretizar um curso de especialização gratuito que abarcasse os objetivos, pesquisas e preocupações do grupo.

Dentre estas preocupações cabe destacar, como propulsora da criação do curso, a necessidade crescente de formação continuada dos docentes em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos, da necessidade de atualização dos docentes para acompanhar tais avanços. Ainda cabe destacar a preocupação com a necessidade de reestruturação do ensino nas áreas de Ciências e Matemática, a fim de superar os baixos níveis de aprendizagem do país, identificadas por sistemas nacionais e internacionais de avaliação.

Levando-se em consideração que, em geral, os professores de Matemática, Biologia, Física, Química e dos Anos Iniciais (Pedagogos), atuantes na região, tiveram uma formação focada em conhecimentos específicos descontextualizados, desconectados do restante dos conhecimentos. Com vistas a contemplar o discurso da interdisciplinaridade na prática é que o corpo docente foi constituído por uma pluralidade de formações de seus integrantes. Sendo a formação de seu corpo docente da área de Filosofia, Matemática, Biologia, Física, Pedagogia e Letras.

O corpo das disciplinas buscou atingir momentos de reflexão sobre a contextualização de todos os conhecimentos, ampliando nos professores a capacidade de compreender a natureza tal como ela se apresenta, e não de maneira artificialmente fragmentada.

O desenvolvimento das disciplinas se constitui em oportunidades para que os professores das escolas da região integrassem espaços de formação continuada como alternativa para discutir parte dos

¹ O FOPECIM tem como objetivo compreender e analisar o processo de formação de professores nas suas múltiplas dimensões, bem como estudar e pesquisar temas pertinentes à formação de professores de Ciências e Matemática, sem estar desvinculado da atual realidade escolar.

problemas comumente encontrados. Entretanto, ressaltamos que isso somente foi atingida devida à estrutura organizacional diferenciada das alternativas já amplamente oferecidas, o seu caráter essencialmente interdisciplinar. Tais disciplinas se constituíram para além de espaços de convívio entre colegas e de relatos de experiências, mas sim de momentos de fundamentação teórica, assim como para a compreensão aprofundada das experiências vividas e planejamentos para a superação de problemas encontrados na sua atuação.

Um aspecto até curioso e que indica um diferencial deste curso é que as disciplinas, em sua essência, possuem um caráter interdisciplinar, exigindo do professor um preparo maior e um avanço no entrelaçamento de seus conhecimentos para abarcar este aspecto interdisciplinar. Tal aspecto não se fez presente nas formações específicas básicas corpo docente. Assim, coube a cada um construir a sua disciplina e aprimorá-la a cada versão do curso oferecido.

Parte do resultado de cada edição foi compilado e registrado na forma de artigos que foram publicados ao final de cada edição, pelos concluintes com seus respectivos orientadores. Cada compilação gerou uma coletânea em forma de livro, tendo quatro já publicados.

No primeiro deles intitulado Ensino de Ciências e Matemática: aspectos da formação docente, o foco dos trabalhos foram reflexões acerca de elementos vinculados às políticas e às práticas de formação inicial e continuada, concepções e representações de professores com origem em elementos culturais pouco abordados nos processos formativos, além do relato sobre a integração de professores em momentos específicos de formação de professores de Ciências e Matemática (STRIEDER; MALACARNE, 2011).

A segunda coletânea, organizada por Malacarne e Strieder (2013), composta por artigos elaborados pelos concluintes da segunda turma do curso, abordou em suas pesquisas a presença das tecnologias no cotidiano e seu entorno e implicações para a aprendizagem escolar. Também os autores apontam caminhos que podem contribuir para os debates e para as ações relativas a elementos que atormentam muitos professores e alunos, tanto das Ciências Naturais quanto da Matemática. Também são estudadas e discutidas as Concepções de Docentes; a História no Ensino de Ciências e Educação Matemática; o Meio Ambiente e o Ensino de Ciências; as Atividades Práticas e ao Livro Didático no Ensino de Ciências e Matemática.

As pesquisas desenvolvidas da terceira versão do curso resultaram nos artigos agrupados e organizados por Malacarne e Strieder (2015), apresentam dois olhares para os quais as pesquisas se voltaram. Sendo um deles o planejamento e as ações no ensino de Ciências e Matemática no espaço escolar e o outro foco foi nas pesquisa e formação docente no ensino de Ciências e Matemática.

A última publicação do curso apresenta um delineamento bastante claro da concentração dos temas das pesquisas em dois focos: o Ensino de Ciências e o Ensino de Matemática pelo viés da pesquisa em Educação Matemática (MALACARNE; STRIEDER, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cumprimento de cada uma dessas atividades citadas, sejam elas práticas ou teóricas, nos proporcionaram um importante aprendizado, aprendizado esse que agregou e muito a nossa formação. O curso extrapolou a expectativa que foi depositada inicialmente, pois essa oportunidade de troca de saberes e experiências teve um imensurável significado. No nosso ponto de vista a especialização cumpriu com o objetivo de contribuir para a atualização e aperfeiçoamento de professores dos diferentes níveis de ensino, através da reflexão sobre a educação formal de forma ampla e do papel dos professores de Ciências e Matemática no contexto educacional, além do estudo de conteúdos e práticas metodológicas que contemplam as atividades do cotidiano e sua relação com os avanços científicos e tecnológicos.

No nosso ponto de vista a especialização cumpriu com o objetivo de contribuir para a atualização e aperfeiçoamento de professores dos diferentes níveis de ensino, através da reflexão sobre a educação formal de forma ampla e do papel dos professores de Ciências e Matemática no contexto educacional, além do estudo de conteúdos e práticas metodológicas que contemplam as atividades do cotidiano e sua relação com os avanços científicos e tecnológicos.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação de Professores?** Da incerteza à Compreensão. Bauru: Edusc, 2003. (Coleção Educar).

CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 07 abr. 2018.

MALACARNE, Vilmar; STRIEDER, Dulce Maria (Org.). **Ensino de Ciências e Matemática no Espaço Escolar**. Curitiba: CRV, 2015. 312 p.

MALACARNE, Vilmar; STRIEDER, Dulce Maria (Org.). **O Ensino de Ciências e Matemática: concepções e práticas**. São Leopoldo: Trajetos Editorial, 2017. 512 p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Ciências para a educação básica**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

STRIEDER, Dulce Maria; MALACARNE, Vilmar (Org.). **Ensino de Ciências e Matemática: aspectos da formação docente**. Curitiba: CRV, 2011. 186 p.

STRIEDER, Dulce Maria; MALACARNE, Vilmar (Org.). **Olhares sobre o Ensino de Ciências e Matemática**. Curitiba: CRV, 2013. 348 p.

FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE APRENDIZAGEM

Adriana Sernajoto

Universidade do Oeste de Santa Catarina
adriana.susin@unoesc.edu.br

Juliane Smolark Rodrigues

Universidade do Oeste de Santa Catarina
ju_smolark@hotmail.com

Ione Maria Masson

Universidade do Oeste de Santa Catarina
ionemmasson@hotmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

A formação de conceitos tanto no ambiente escolar, quanto fora dele, é fundamental para que as informações sejam internalizadas. É papel do pedagogo conhecer estes aspectos para que torne a sua intervenção pedagógica significativa e transformadora. O objetivo foi compreender como acontece a formação de conceitos de aprendizagem. Caracterizou-se como uma pesquisa-ação, qualitativa e exploratória. Aconteceu em forma de estágio supervisionado, com observação, elaboração de planos e regência, com posterior relato e análise. Afirma-se que a formação de conceitos é muito importante no processo de aprendizagem, passando por diversos estágios e sendo possível de perceber ao longo da convivência em qual dos estágios os alunos se encontram.

Palavras-chave: Conceito. Aprendizagem. Mediação.

INTRODUÇÃO

A educação formal é um direito de todos e hoje, mais do que nunca, se trabalha numa perspectiva de desenvolvimento integral do ser. A formação dos conceitos tanto no ambiente escolar quanto fora dele é fundamental para que as informações se transformem em conhecimento.

Os conceitos são construções culturais incorporados pelos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento. O desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos inicia na infância, porém as funções intelectuais básicas para isso só ocorrem na puberdade, aos onze ou doze anos. Mas é importante considerar que a idade não é um fator exclusivo e único, deve-se levar em conta a experiência e o contexto sociocultural.

É papel do pedagogo conhecer os aspectos envolvidos na relação ensino e aprendizagem, para que a intervenção pedagógica seja significativa, relevante e transformadora.

Enfatiza-se que esta abordagem permite que a criança seja mais respeitada nos seus processos de aprendizagem e proporciona ao profissional da educação trabalhar com atividades dirigidas para atingir a efetivação do aprendizado e da formação de conceito sobre o que lhe é mediado.

Para Vygotsky, o indivíduo só terá a capacidade de formar um conceito de aprendizagem se todas as percepções e sentidos inerentes ao assunto forem abordados. Tendo em vista que as instituições escolares têm como prioridade a aprendizagem integral dos educandos, é primordial que conheça os aspectos inerentes à formação de conceitos de aprendizagem. Desta maneira, este estudo oportunizou opções diferenciadas e remanejáveis conforme a necessidade encontrada. É essencial saber como ocorre o processo de aquisição de conceitos de aprendizagem, uma vez que é um aspecto de grande complexidade e valia na prática pedagógica.

O dia-a-dia do ambiente de uma sala de aula é permeado por conceitos, que são mediados a todo instante para a apreensão e assimilação dos conhecimentos.

A questão que norteou todo o processo de busca, assim se definiu: como acontece a formação de conceitos no educando e quais são suas implicações na relação ensino e aprendizagem? O objetivo majoritário foi: analisar como acontece a formação de conceitos no educando e quais são suas implicações na relação ensino e aprendizagem

Os objetivos específicos envolvem: desenvolver o estudo de aspectos inerentes à formação de conceitos de aprendizagem; perceber como os alunos constroem conceitos a partir da intervenção docente e investigar como acontece a formação de conceitos e seus vínculos com a aprendizagem.

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação, exploratória, qualitativa, descritiva. A amostra foi composta por duas turmas, sendo uma de educação infantil e uma de anos iniciais, ambas na EM Vilarino Dutra, em Ouro, Santa Catarina.

O estudo teve início na quinta fase do curso de pedagogia com observação e elaboração de projeto de pesquisa. Na sexta fase a prática na educação infantil, na sétima fase nos anos iniciais e por fim, na oitava fase, a elaboração de relatório de pesquisa e socialização dos resultados.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM

A partir da apropriação dos conhecimentos adquiridos na vida escolar e em sociedade é que se usufrui do benefício da educação em todos os aspectos.

Cada indivíduo possui uma noção ou percepção acerca de algo, portanto cada sujeito forma conceitos diferentes de um mesmo assunto abordado, isso irá depender da sua capacidade intelectual, cognitiva, e do estímulo proveniente do meio em que o cerca. Segundo Cabral e Nick (2006, p. 65),

O conceito é um objeto do conhecimento consciente, em conjunto com o seu significado específico, que o distingue de outros objetos do conhecimento consciente. Um significado, ideia ou propriedade geral que pode constituir predicado de um ou 3 mais objetos. Um conceito requer duas qualidades básicas: abstração e generalização. A abstração isola a propriedade; a generalização reconhece que a propriedade pode ser atribuída a vários objetos. Por exemplo: durabilidade, excelência, doçura, são conceitos abstratos, que se apreendem como qualidades comuns a uma determinada classe de coisas; homem é um conceito geral, que representa qualquer homem, os homens em geral, implicando o conceito abstrato de "humanidade".

A formação de conceitos é um processo criativo e não um processo mecânico e inerte, ele surge e se caracteriza no curso de uma operação complexa, direcionada para a solução de algum problema em que o indivíduo é instigado e desafiado a encontrar uma solução.

A linguagem é uma função inata que permite aos indivíduos simbolizar o seu pensamento e decodificar o pensamento do outro. Através dela facilita-se a troca de experiências e conhecimentos, interferindo na percepção da realidade. Luria (1987, p. 81 apud ORRÚ 2012, p. 80) enfatiza que:

A palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação de objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transmissão do sensorial ao racional na representação do mundo.

Mesmo tendo origens diferentes, pois inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual e suas trajetórias não são paralelas, em um dado momento as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem encontram-se, sendo a partir deste ponto que o pensamento se torna verbal e a linguagem racional.

Vygotsky (2000, p. 111) salienta que o pensamento e a linguagem em suas origens não são iguais, mas,

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a convergir em algumas de suas partes para depois tornar-se a dividir-se.

Esse momento é considerado determinante no desenvolvimento da criança, pois a fala passa a servir ao intelecto e os pensamentos passam a ser verbalizados.

Para Vygotsky, (2008) o processo de aprendizagem da língua na fala da criança tem sua base no processo social, originando-se do meio externo para, aos poucos, transformar-se em um sistema de signos. A linguagem é, portanto, um mecanismo da consciência com a característica de compor, controlar e planejar o pensamento em sua função de intercâmbio social. Para tanto, "o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana." (VYGOTSKY, 2000, p. 485).

Também Orrú (2012, p. 96) salienta que,

A linguagem, portanto, proporciona a constituição da atividade psicológica, a transformação e o desenvolvimento do pensamento, sendo constitutiva para o homem e permitindo haver a interação social, a internalização e a generalização de significados.

Neste sentido, cabe dizer que a linguagem e a formação de conceitos são dois processos intelectuais que não seriam possíveis sem a mediação dos signos ou a "palavra", pois é por meio deles que se conduzem as operações mentais, controla-se seu curso e as canaliza em direção à solução de problemas do cotidiano.

O signo é um elemento mediador exclusivamente humano. A linguagem oral, gestual, visual, escrita, por exemplo, é toda composta de signos, e seu uso seria impossível sem este mediador simbólico. Para o homem, a capacidade de construir representações mentais que substituam os objetos do mundo real é um traço evolutivo importante, destaca-se que ambas as habilidades se constroem e evoluem com a interação social do sujeito.

As sociedades criam sistemas de signos ao longo da história que modificam e influenciam seu desenvolvimento social e cultural. Para Vygotsky, é pela interiorização de sistemas de signos, produzidos culturalmente, que se dá o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky dá grande ênfase no uso da palavra desde a tenra idade, pois a palavra se modifica, se altera e se amplia à medida que a criança se desenvolve, encontrando significado e sentido para seu uso, ampliando seu vocabulário à medida que seu pensamento se desenvolve e se apropria do uso funcional da palavra e "[...] o

pensamento não é simplesmente expresso em palavras; mas é por meio delas que ele passa a existir.” (VYGOTSKY, 2008, p. 157). E portanto,

A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. (VYGOTSKY, 2008, p. 156).

Neste sentido, evidencia-se o mérito da palavra e dos signos na expressão do pensamento do ser humano e na construção de seu desenvolvimento sócio cognitivo.

Destaca-se que os conceitos espontâneos são caracterizados pelo seu desenvolvimento natural e são formados a partir de vivências de situações concretas, são constituídos por meio de experiências

Já a aquisição do conceito científico, provém de ações intencionais de ensino, por intermédio de atividades estruturadas que ocorrem geralmente no âmbito escolar, com a mediação dos professores entre a criança e seu objeto de conhecimento. Este tipo de aprendizado por ser algo intencional, oportuniza a criança ampliar seu grau de percepção diante do mundo que a cerca, seu pensamento aos poucos se torna reflexivo e consciente elevando seus processos mentais.

Todo conceito científico é sempre mediado por outros conceitos, portanto todo ensino formal deve partir da realidade do aluno, ou seja, a bagagem de conceitos espontâneos que ele traz sobre algo é o ponto de partida para a interligação com o conhecimento científico.

Vygotsky (1984, p. 72-73) acentua a importância da formação de conceitos explicitando que:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução dos problemas que enfrentamos.

Vygotsky (2008) traz experimentos que explicam o processo de desenvolvimento de conceitos. Segundo ele, a formação de conceitos tem início com uma tarefa, que o desenvolvimento dos processos que culminam na formação do conceito inicia na infância, mas que as funções intelectuais que formam a base psicológica da formação de conceitos só amadurecem na puberdade.

Ainda de acordo com Vygotsky, a trajetória até a formação de conceitos passa três por fases: A primeira fase é denominada de “pensamento sincrético”, que se subdivide em três etapas: os amontoados sincréticos são manifestados pela tentativa e erro: a criança desenvolve seu pensamento na tentativa e erro, onde agrupa objetos em forma de suposições sem nem um tipo de critério. O significado da palavra para a criança é algo vago e confuso; os amontoados sincréticos são determinados pelo campo visual da criança: se caracteriza pela ordenação dos objetos com base na organização visual da criança, e em sua influência pela percepção imediata seja pelos elementos visuais (imagem) ou pela relação de elementos isolados; a imagem sincrética tem uma base mais complexa: se define pela coerência em seus amontoados de objetos, mesmo seus elementos não representando elos inerentes entre si, pois estes foram extraídos de diferentes grupos de amontoados formados pela criança em estágios anteriores. E Vygotsky (2008, p. 76) explicita que “[...] essa operação mais elaborada permanece sincrética e não resulta em uma ordem maior do que a simples agregação dos amontoados.” Esta fase caracteriza-se por uma visão global e difusa, sem caracterizar as especificidades dos objetos e nem sua relação com a palavra.

A segunda fase que é definida em “pensamento por complexos”, quando esses objetos isolados se associam na mente da criança, não apenas as impressões subjetivas, mas em razão das relações que de fato existem

entre eles, nesta fase a criança estabelece diferenças e semelhanças, destaca-se que neste momento já superou grande parte de seu egocentrismo. Esta fase aborda cinco tipos básicos de complexos.

O primeiro é o complexo associativo, que se caracteriza pela etapa em que a criança associa os objetos por qualquer tipo de semelhança concreta (cor, forma, altura) ou mesmo pelo simples fato das peças estarem próximas.

O segundo tipo é o complexo de coleções, que consiste na combinação de objetos ou das impressões concretas que eles provocam na criança. Agrupam os objetos a partir de alguma característica que os tornam diferentes, mas de alguma maneira complementar entre si, por exemplo, a criança pode pegar objetos da mesma espessura ou tamanho, mas que possuam cores diferentes.

O terceiro tipo é o complexo em cadeia, que se caracteriza pela divisão dos objetos seguindo uma seriação de cor, tamanho, espessura entre outras semelhanças evidentes aos olhos da criança. Este objeto possui um atributo isolado, mas que se interligará a outro com características semelhantes. A criança cria um elo de transmissão de um objeto para o outro, sua forma de seleção é instável e confusa mudando seus critérios de escolha.

O quarto tipo é o complexo difuso, este é marcado pela flexibilidade da própria característica do atributo que o liga aos seus elementos. Nesta fase a criança forma os grupos de objetos ou imagens concretas por meio de ligações generalizadas e indefinidas, mudando constantemente sua forma de seleção.

O quinto tipo de complexo denominado pseudoconceito. Caracteriza-se pela capacidade de generalização formada na mente da criança, nesta fase seu pensamento é similar ao do adulto, mas se diferenciam psicologicamente de um verdadeiro conceito, evidenciando-se ainda como um complexo.

É importante enfatizar que este tipo de complexo desempenha um papel influente no pensamento da criança, criando uma conexão entre o pensamento por complexos e a real formação de conceitos. Destaca-se que a criança nesta fase ainda está intimamente ligada a fatores concretos para representar seu pensamento sobre algo. Ele compreende a ideia que a criança forma sobre algo. Neste sentido:

o pseudoconceito serve de elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. É dual por natureza: um complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito. Desse modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos não é percebida pela criança porque os seus pseudoconceitos já coincidem, em conteúdo, com os conceitos do adulto. (VYGOTSKY, 2008, p. 85-86).

A fase do pensamento conceitual ocorre simultaneamente com o amadurecimento intelectual, esta etapa se subdivide no estágio do desenvolvimento por abstração, que ocorre quando o indivíduo tem a capacidade de agrupar objetos com base no grau máximo de semelhanças entre os componentes, sua abstração baseia-se numa atribuição superficial dos objetos. Já no estágio de conceitos potenciais, o indivíduo tem a capacidade de isolar elementos.

Os conceitos potenciais podem ser formados tanto no âmbito do pensamento perceptual como do prático. Na área do pensamento perceptual, as classificações relacionam-se nas impressões semelhantes que a criança possui do objeto.

A área do pensamento prático está relacionada nos significados funcionais similares ao que a criança tem do objeto. Neste sentido, Vygotsky (2008, p. 98) explicita que:

Nos conceitos potenciais propriamente ditos, um traço abstraído não se perde facilmente entre outros traços. A totalidade concreta dos traços foi destruída pela sua abstração, criando-se a possibilidade de unificar os traços em uma base diferente. Somente o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos em sua fase mais avançada, permite a criança progredir até a formação dos conceitos verdadeiros.

Compreender como acontece a formação de conceitos na criança é fundamental para aprimorar a prática docente, uma vez que entender as fases e características para sua finalização e continuação, constrói para os educandos a aprendizagem significativa e adequada.

Um dos principais objetivos da escola é a formação de conceitos, pois é corrente a ideia de que a partir da formação dos conceitos que o estudante conseguirá aprender princípios e, na sequência resolver problemas que envolvam estes conceitos e princípios. (BRITO, 1996, p.74). É nítido que o educando para assimilar conhecimentos precisa antes ter um conceito formado e claro sobre o que aprendeu.

Diante de tais aspectos inerentes a formação de conceitos de aprendizagem torna-se primordial o conhecimento por parte dos docentes das especificidades que caracterizam as fases até a aquisição do conceito propriamente dito, este conhecimento é imprescindível para que seu planejamento e prática sejam objetivos e significativos para criança neste processo de construção.

RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS

De acordo com a pesquisa realizada constatou-se a importância de compreender como ocorrem os estágios da formação de conceitos de aprendizagem, já que a intervenção pedagógica que vem ao encontro das necessidades da criança e que entende sua forma de apreender algo, torna-se significativa e transformadora no decorrer deste processo tão grandioso e magnífico que é o ensino/aprendizagem.

As experiências aqui relatadas se deram durante o processo de construção, e de aplicação de um projeto de pesquisa no campo educacional, mais especificamente no âmbito escolar com enfoque na Educação Infantil e posteriormente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que as pesquisadoras conseguiram vivenciar na prática o processo de formação de conceitos na criança.

Foram proporcionados inúmeros momentos de conversa, todas as atividades propostas ocorreram após algumas abordagens em torno do assunto como forma de descobrir qual era a bagagem conceitual que já possuíam a respeito, para a partir desta sondagem dar continuidade à atividade.

Percebeu-se com a realização das atividades de rotina como a dinâmica do sorteio dos ajudantes, a exploração das letras do nome nos crachás, que turma apresentou intimidade com a identificação dos grafemas e fonemas, pois a maioria os reconhece. Quando se inicia o reconhecimento do alfabeto e de sua relação entre som e letra, as crianças constroem associações, aprendem as regras fonológicas e, para efetuarem a leitura, utilizam a estratégia de decifração alfabética, conotando sentido as palavras. O apreço e estímulo para o desenvolvimento das habilidades de escrita facilitam a aprendizagem do aluno.

Segundo o documento Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,

A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contato destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística desenvolve-se, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico. (BRASIL, 2013, p. 4).

Em todos os momentos as crianças foram confrontadas a expor o que já sabiam. É importante essa abordagem, pois elas só conseguem adquirir novos conceitos alicerçados a conceitos anteriores, denominados conceitos prévios.

A abordagem de novos conteúdos precisa antes ter destaque para o que a criança já sabe. Para Ausubel (2000, p. 8), o que o educando já sabe, transforma-se em uma ponte para a construção de um conhecimento novo, intermediado por reconfigurações de suas estruturas mentais existentes ou da elaboração de novas.

Os educandos realizaram um passeio de estudos para conhecer o habitat de inúmeras variedades de plantas, bem como o cuidado e manuseio, sua importância para o meio ambiente e para os seres humanos.

A atividade do passeio foi importantíssima para as pesquisadoras aferirem em qual estágio de formação de conceitos de aprendizagem encontravam-se os educandos, pode-se constatar que a maioria deles encontra-se na fase de pensamento por complexo, uma vez que eles demonstraram, a partir das indagações feitas, a capacidade de associar as novas informações com as que já possuíam e que para elas havia alguma semelhança importante, bem como a capacidade de aceitar e assimilar novas características sobre os objetos em questão (árvores frutíferas, novas plantas, etc.) capacidade está definida pelo complexo em coleção; outro complexo que pode ser identificado foi o complexo em cadeia, pois os educandos demonstraram a habilidade de relacionar informações que para eles foram significativas e que já possuíam em seu intelecto os novos conhecimentos mesmo que de uma forma vaga. Vygotsky (2008, p. 76) enfatiza que:

A segunda fase mais importante na trajetória para a formação de conceitos abrange muitas variações de um tipo de pensamento que chamaremos de pensamento por complexo. Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança, mas também devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos. Trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível mais elevado.

Outra atividade importante foi a das percepções, que ocorreu através da utilização dos sentidos das crianças para descobrir de qual fruta se tratava a que estavam em contato, uma vez que foram privados do sentido da visão. Ressalta-se que houve a exploração dos cinco sentidos e para que servissem para posteriormente realizar a atividade.

O enfoque maior desta atividade foi trabalhar as percepções, tendo em vista que este é um dos meios que devem ser aprimorados, pois fazem parte do desenvolvimento cognitivo da criança. Por intermédio da percepção um indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio. Consiste na aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos. Quanto maior for a exploração de um conceito, maior será o entendimento e esclarecimento da criança perante este.

Inicialmente a criança, para entrar em contato com o mundo em que está inserida, se utiliza e se reorganiza pelo seu campo visual, para posteriormente apropriar-se da linguagem. A percepção de mundo, para os seres humanos, se dá por meio dos sentidos sensoriais que são a audição, o tato, o paladar, o olfato e a visão, os estímulos desses sentidos contribuem para a evolução da aprendizagem do educando.

Vygotsky (1989, p. 37-38) salienta que,

A transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico do comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância.

Outra atividade muito importante foi a escrita autônoma, e percebeu-se que a maioria dos alunos do Pré-Escolar III encontra-se no nível silábico. Duas alunas estão no silábico-alfabético. Um aluno está na fase pré-silábica, pois não diferencia o desenho da escrita, não reconhece o som das letras, nem a sua grafia.

Ainda foi possível perceber que a maioria dos educandos se encontra na fase de pensamento por complexos, já que nas atividades propostas conseguiram reconhecer algumas letras pelo som, tem a noção da grafia das letras, quase todos eles escrevem como falam, substituindo letras e até mesmo negando-as; dois alunos escreveram a palavra corretamente com o auxílio fonético das sílabas. Um dos alunos já havia demonstrado dificuldade em quase todas as atividades realizadas, em especial por se caracterizar por algo concreto conseguiu comprovar que se encontra fase sincrética, tendo em vista que

ele não reconhece nenhum tipo de som das letras (fonemas), seu conhecimento ortográfico está iniciando agora e não consegue nem reconhecer a letra inicial de seu nome, mesmo com auxílio, demonstra-se confuso e inseguro. Vygotsky (2008, p. 74) enfatiza que,

Neste estágio, o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que, de uma forma ou de outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente. Devido à sua origem sincrética, essa imagem é extremamente instável. Na percepção, no pensamento e na ação, a criança tende a misturar os mais diferentes elementos em sua imagem articulada, por força de alguma impressão ocasional.

Os resultados descritos a seguir dizem respeito à atividade realizada com os educandos dos Anos Iniciais, especificamente o primeiro ano, que começa sua jornada no ensino fundamental e conseqüentemente em seu processo de alfabetização.

Observou-se que a maioria dos educandos se utiliza do som das letras antes de escrevê-las, ao identificarem a letra geralmente fazem sua grafia de forma correta, há algumas trocas de letras, por exemplo, o Z pelo S, P pelo B acredita-se que pelo som das letras se assemelham, também alguns alunos ainda não escrevem a palavra completa deixando de fazer algumas letras ou as vezes escrevendo de forma espelhada.

Salienta-se que alguns educandos conseguem escrever sem ajuda, quando ficam em dúvida de que letra ou sílaba se trata utilizam da fonética para decifrá-la, preocupam-se em fazer a grafia correta das letras e demonstram de forma clara que já descobriram que além da fala para se expressar também podem se utilizar da escrita. Pode-se afirmar que eles se encontram no nível alfabético, uma vez que perceberam que a escrita é uma representação da fala. A professora neste contexto necessita que eles leiam seus próprios escritos confrontando-os com a escrita convencional, com o intuito de aperfeiçoarem a grafia das palavras. Rego (2004, p. 68) salienta que,

O aprendizado da língua escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa. O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade da memória, registro e informações), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana. Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, se relacionar com as pessoas e com o conhecimento.

Interligando os avanços na aprendizagem destes educandos, pode-se constatar que tiveram consideráveis progressos em sua formação de conceito de aprendizagem, uma vez que superaram algumas fases da formação de conceitos por complexos, encontrando-se na última fase do pensamento por complexo denominado pseudoconceito. Percebeu-se que conseguem associar a escrita com a fala, mas destacam a diferença da grafia para a pronúncia, escrevem sem auxílio de um adulto, se utilizam da fonética para identificar letras e demonstram constante preocupação com a ortografia correta das palavras. Vygotsky (2008, p.82) destaca que esse tipo de complexo chama-se pseudoconceito, porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo. E enfatiza que,

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança, pela simples razão de que na vida real os complexos correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra que já possui na linguagem dos adultos. (VYGOTSKY, 2008, p. 84).

Cabe salientar que foram inúmeras as atividades realizadas no intuito de assimilar e compreender como acontece o processo de formação de conceitos de aprendizagem nas crianças, e uma das formas de comprovar sua efetivação, bem como a significação das atividades propostas foi a roda de conversa com indagações acerca do que foi trabalhado ao longo da semana de estágio. De forma clara e objetiva os educandos expressavam oralmente tudo o que haviam assimilado e apreendido sobre os temas abordados, tornando evidente sua capacidade de formar e aprimorar seus conceitos sobre o objeto de conhecimento.

Diante do exposto fica muito evidente que o ato de lembrar o que foi trabalhado este ano e de resgatar algumas lembranças também do ano anterior demonstra a capacidade de formar conceitos de aprendizagem, pois só se lembra o que realmente aprende-se, ou seja, atividades que fizeram algum sentido e que foram internalizadas em na memória e sempre que necessário são evocadas. Vygotsky (1989, p. 57) enfatiza que,

Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória, mais do que pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. Entretanto, ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação, especialmente na adolescência. Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar.

Atividades que propiciaram a relação com o outro também foram desenvolvidas, oportunizando aos educandos desafios como aceitar o diferente, entrar em comum acordo, respeitar a ideia e o conhecimento do outro e lidar com sentimentos como frustração, felicidade, entre outros. Momentos como esses devem ser constantes em sala de aula, pois ao conviver com o outro que advém de outra cultura e meio social, oportuniza-se o aprendizado tanto social como intelectual dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar conceitos é resultante de uma atividade complexa, na qual todas as funções intelectuais básicas fazem parte. Porém, este processo não se reduz somente à associação, à atenção e ao reconhecimento de imagens. Todos estes aspectos são parte integrante, mas que inexistem sem o uso da palavra ou signo, como meio intermediador pelo qual se conduz operações mentais.

O professor precisa desenvolver diversas competências e habilidades, dentre elas a de ser investigador e inovador em sua prática pedagógica. Isto o move a procurar e explorar as múltiplas facetas da qual está incumbido. Buscou-se durante os estágios e estudos assumir o papel constante de investigação, para o aprimoramento e conhecimento acerca das ações e práticas que sejam significantes em sala de aula.

Aferir os conceitos prévios individuais é essencial para a ação do docente para que o educando o aprimore ou substitua. Na turma do Pré-Escolar III, isto ficou evidente. No processo de aprendizagem em que as crianças se encontravam na data dos estágios de aplicação, não se esperou que construíssem verdades científicas, mas tudo dito à maneira deles, provou que são portadores de conceitos simples que envolvem um contexto abrangente para os seus níveis de pensamento.

Perguntas foram feitas constantemente aos alunos durante o desenvolvimento das aulas, para que conseguissem aferir seus níveis de pensamento. A escola precisa ser mediadora na construção dos conceitos científicos dos seus alunos.

Vygotsky, em alguns de seus estudos, constatou que a formação de conceitos é um processo criativo e se orienta por intermédio da solução de problemas, transmitidas por meio de perguntas simples, como o por que estava chovendo, até o porquê uma planta é um ser vivo. A linguagem ou a comunicação, existente entre professor e aluno,

serve tanto para expressar o pensamento da criança como para organizar tal pensamento. Ela permite à criança interagir. Diante dessa percepção, em todas as atividades realizadas os alunos foram ouvidos e expressaram o que já sabiam para que sob isto ampliassem seus conceitos.

Provou-se que somente a maturidade ou idade da criança não caracteriza o seu desenvolvimento. Com o diálogo e estímulo é possível aferir que as crianças já possuem a sua mente em formação e que só esperam o momento adequado para emergir.

Conclui-se também que as atividades propostas precisam de uma linguagem clara e que atendam às necessidades e anseios das crianças. Elas precisam ser diferentes, lúdicas, táteis e demonstrarem concretamente o que está sendo dito. Um dos sucessos foi este, pois tudo o que foi abordado com eles foi demonstrado concretamente.

Momentos instigantes, criativos e desafiadores devem ser constantes em sala de aula, pois ao conviver com o outro que advém de cultura e meio social diversos, oportuniza-se o aprendizado tanto social como intelectual dos indivíduos.

Outro fato que merece atenção é que somente com um ampliado embasamento teórico é que se faz possível uma prática significativa e prazerosa. Ensinar não é uma tarefa fácil.

Com o passar dos anos a realidade da sala de aula vai se modificando e é preciso estar em constante formação. A íntima ligação existente entre a competência técnico científica e o rigor de uma boa prática é fundamental para que culmine na amorosidade necessária a essa prática.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.
- AUSUBEL, David P. **Salto para o futuro. Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasil, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012182.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. 14. ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wake Ed., 2012.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 16. ed. Vozes, 2004.
- VIEIRA, Antônia de Fátima Alves. **A formação de conceito na perspectiva de Vygotsky**. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/2949/2/20241174.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016
- VIGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- VIGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

IDEIAS-FORÇA ORIENTADORAS DA GESTÃO DO ENSINO PÚBLICO EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE UMA MESORREGIÃO CATARINENSE

Aline Bettiolo dos Santos
Universidade do Oeste de Santa Catarina
bettiolo@hotmail.com

Elton Luiz Nardi
Universidade do Oeste de Santa Catarina
elton.nardi@unoesc.edu.br

Financiamento: CNPq

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

O trabalho tem por objetivo analisar princípios atinentes à gestão democrática do ensino público da educação básica, identificados em bases normativas dos sistemas municipais de ensino da mesorregião Vale do Itajaí, de Santa Catarina. O estudo é parte de uma pesquisa em rede, por meio da qual foram mapeados princípios, espaços e mecanismos de participação em sistemas municipais de ensino de oito estados brasileiros. Com base em análise documental, esse estudo destaca os princípios mais recorrentes nas leis da mesorregião pesquisada, sem perder de vista que as diferentes ideias-força que orientam as práticas de gestão do ensino público podem pertencer a diferentes projetos de educação.

Palavras-chave: Princípios. Bases normativas. Gestão democrática do ensino público. Educação básica. Sistemas municipais de ensino.

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que a democratização da gestão do ensino público no Brasil é demarcada por ideias-força, as quais equivalem a princípios. São eles que embasam políticas, projetos e, até mesmo, sujeitos. Também são eles que, em alguma medida, sinalizam para práticas de gestão democrática e, em tese, no horizonte das finalidades, visam à socialização da participação política e a socialização do poder, conforme aborda Coutinho (1979).

No caso do Brasil, importa destacar que a década de 1980 foi uma década de apostas, na qual foram defendidas algumas bandeiras, surgidas desde a década de 1970, quando despontou um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 40) "expressando

o espírito da época, as bandeiras de luta e propostas dos educadores cobriam um amplo espectro de reivindicações, a começar pela exigência de constituição de um sistema nacional de educação orgânico [...]” Além do sistema, reivindicava-se uma “[...] educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado concedê-la [...]” e defendia-se a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública.

Consoante descrevem as autoras, o projeto de educação nacional defendido nos anos 1980 pode ser sintetizado em cinco lineamentos,¹ os quais equivalem a cinco grandes princípios, sendo um deles relativo à democratização da gestão. Esse lineamento versava sobre a questão da transparência, da descentralização administrativa e pedagógica, da gestão participativa, da eleição para dirigentes escolares e ainda sobre os colegiados escolares.

No entanto, a década de 1990 foi marcada por um “processo de indução externa” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2007), em que organismos internacionais, na onda do influxo neoliberal,² passaram a exercer grande influência no traçado de políticas e na implementação de práticas educativas dos diferentes países, reconfigurando-as de acordo com interesses de mercado e no sentido do fortalecimento da lógica do capital.

Dessa forma, a reconfiguração que envolveu o Estado, as políticas, a educação e a própria gestão, foi expressa por meio de reformas e caracterizou-se por princípios que coadunam com a lógica capitalista, como a eficiência, a qualidade total, a produtividade, enfim, princípios que têm no horizonte o objetivo de atingir resultados a fim de reforçar e manter as condições demandadas pelo modo de produção capitalista.

Esses princípios sintonizados com o influxo neoliberal são distintos dos que apontam para a perspectiva de socialização da participação política e da socialização do poder, que, combinadas, destinam-se a um projeto de democratização no qual a classe trabalhadora “faz parte” e “toma parte”³ dos processos decisórios.

Tais princípios com selo neoliberal dizem respeito à chamada nova gestão pública (*New Public Management*). No entanto, apesar de anunciarem o “novo”, não significa que alteram fundamentos da lógica de gestão, ou seja, essa nova gestão pública tem a ver com uma perspectiva gerencial sintonizada com a lógica capitalista.

Acerca da transposição dessa lógica à escola pública, Paro (2010, p. 774) observa que a:

[...] intenção de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem-se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar.

Pelo exposto, afora a influência sobre as políticas e sobre a gestão pública, a lógica da empresa também foi importada para a escola, cujas reformas que patrocinaram essa importação servem-se da justificativa da necessidade de melhorar a qualidade da educação.⁴ Essas reformas, que investiram na descentralização de tarefas para conferir

¹ De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 41), no conjunto desses cinco lineamentos, o primeiro se referia à melhoria da qualidade na educação; o segundo, aos profissionais da educação, a sua carreira e formação; o terceiro, à democratização da gestão; o quarto, ao financiamento da educação, com vistas à defesa de verbas públicas para a escola pública e por fim, o quinto deles, dizia respeito à ampliação da escolaridade obrigatória, “[...] abrangendo creche, pré-escola, 1º e 2º graus [...]”

² O influxo neoliberal ganhou terreno com reformas realizadas nos anos 1980, na Grã-Bretanha, com Margaret Thatcher, e nos Estados Unidos, com Ronald Reagan. A partir daí, esse influxo foi se espalhando pelos demais países e sob o argumento de inovar o Estado e salvar a ele, bem como a economia, de uma crise, foram sendo realizadas reformas. No caso do Brasil, o influxo neoliberal chegou ao país na década de 1990, mas consolidou-se a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, período em que o país abriu de fato as portas ao neoliberalismo.

³ Ao refletir sobre participação, Bordenave (1994) pondera que ela possui diferentes graus, níveis, condições e envolve diferentes dinâmicas. Nesse sentido, a ideia de “fazer parte”, “tomar e parte” e “ter parte” está atrelada aos diversos níveis desse conceito.

⁴ Por mais que a reforma traga o conceito de qualidade como se fosse um conceito único, ele é de fato, polissêmico. Diferente da qualidade total, que é voltada para o mercado, a chamada qualidade social pode ser entendida como contraponto da primeira. Nesse sentido, Silva (2009, p. 224) considera como integrantes da qualidade social na educação, fatores externos e internos à

maior autonomia às instituições, visaram, portanto, à adequação da escola aos princípios de mercado, impondo àquela os princípios de eficiência, produtividade e qualidade, característicos da esfera empresarial.

Sem perder de vista as alterações introduzidas pela *New Public Management* nas instituições escolares, Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 713) anotam que “ao mesmo tempo que as escolas passaram a ter maior autonomia por meio da gestão democrática, passaram a conviver com estratégias e ferramentas de controle e regulação por meio da avaliação externa com vistas à maior eficiência nos resultados.”

Então, consoante os princípios do mercado, a escola precisa produzir resultados, até porque é avaliada, precisa formar o “sujeito empresarial” (DARDOT; LAVAL, 2016), sujeito esse que é flexível, eficiente, que se adapta facilmente às mudanças e que é capaz de se dotar de conhecimentos e competências ao longo de sua vida⁵ (LAVAL, 2004, p. 16), pois é esperado que a instituição educativa assuma o *modus operandi* da empresa e que produza, portanto, capital humano.

Nesse sentido, a escola reconfigurada no influxo neoliberal se aproxima de demarcações da pedagogia tecnicista, pois, de acordo com Saviani (1997, p. 23) “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” Assim, entendemos que, por meio dessa pedagogia, agora refuncionalizada, a educação acaba se tornando um meio para formar sujeitos conforme a demanda do mercado e, por conseguinte, configurada em prol do capital e não para além dele, se pensarmos na educação enquanto alternativa, conforme lemos em Mészáros (2005).

Tendo em conta que o modelo gerencial é uma das ideias-força que reconfigura em grande medida a gestão do ensino público, conforme o panorama brevemente percorrido, o objetivo deste trabalho é analisar princípios referentes à democratização da gestão do ensino público na educação básica, identificados em bases normativas dos sistemas municipais de ensino da mesorregião Vale do Itajaí do estado de Santa Catarina.

Os dados deste estudo são provenientes da primeira etapa de uma pesquisa em rede nacional,⁶ que visa mapear princípios, espaços e mecanismos de participação em sistemas municipais de ensino de oito estados brasileiros. Desde uma abordagem crítica de pesquisa, os procedimentos metodológicos compreenderam a sistematização e exame de documentos municipais que dispõem sobre democratização da gestão do ensino público na educação básica, dentre os quais figuram necessariamente as leis municipais que institucionalizam os sistemas de ensino na mesorregião.

PRINCÍPIOS PARA UMA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO VALE DO ITAJAÍ

Uma vez elevados à condição de entes da federação, os municípios passaram a ter a incumbência de organizar seus sistemas de ensino (art. 11 da LDB) e de definir as “[...] normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]”, segundo dispõe o art. 14 da LDB.

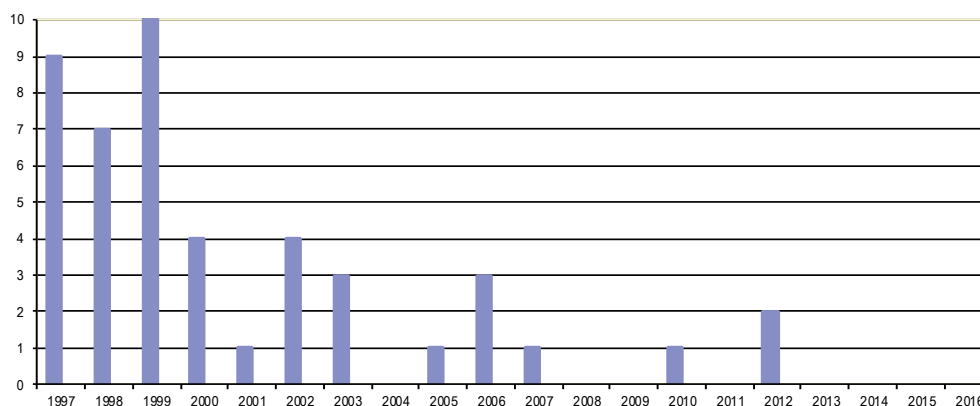
escola. Conforme anota a autora, fazem parte do primeiro grupo fatores socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais. Quanto aos fatores internos, a autora sublinha “[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo [...]; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.”

⁵ Dardot e Laval (2016, p. 333), anotam que essa formação por toda a vida (*long life training*) diz respeito a um novo paradigma que surge e se fortalece por meio do influxo neoliberal. Assim, faz parte dessa lógica o fato de o sujeito estar num constante processo de aprimoramento sobre si mesmo, “[...] levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos.”

⁶ Projeto “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino.” (Rede Mapa).

No caso da mesorregião do Vale do Itajaí, dos 54 municípios que a integram 94% deles institucionalizaram seus sistemas municipais de ensino. Conforme ilustra o Gráfico 1, o maior índice de institucionalização ocorreu três anos após a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) ter sido promulgada.

Gráfico 1 – Cronologia da institucionalização dos sistemas municipais de ensino na mesorregião Vale do Itajaí – 1997 a 2016



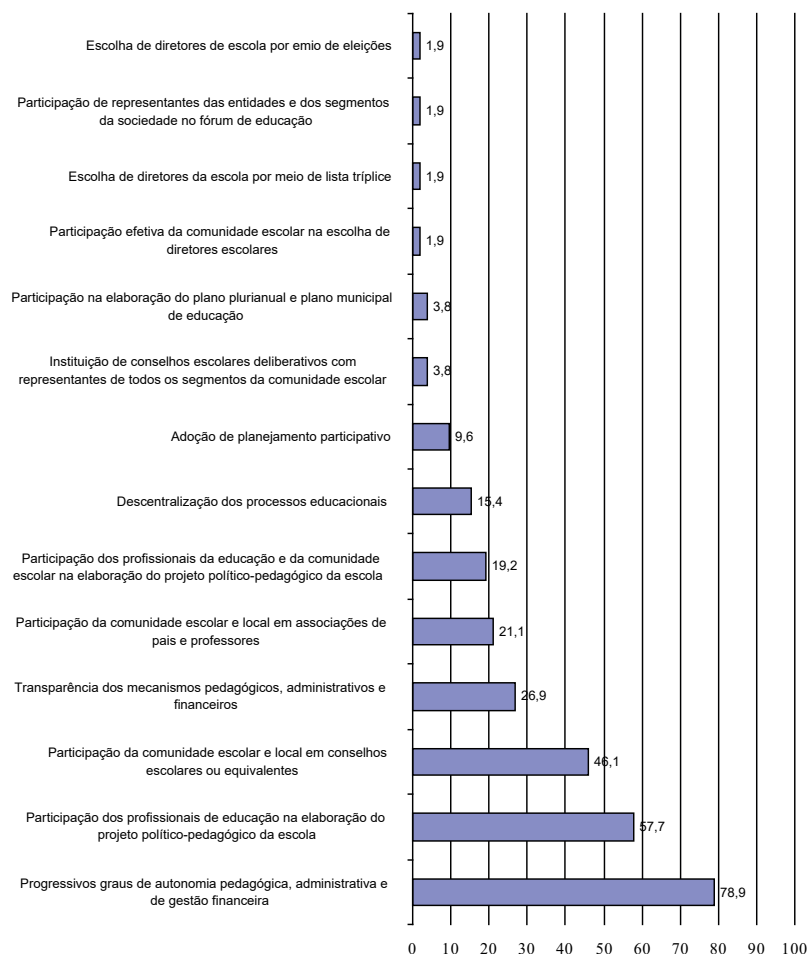
Fonte: Legislação municipal (2017).

A incumbência dos municípios de normatizarem a gestão democrática do ensino público na educação básica lhes possibilita, portanto, definir princípios que embalem práticas de gestão situadas na perspectiva de contraponto aos expedientes conservadores, combinando a socialização da participação política com a socialização do poder.

No que se refere aos princípios de gestão democrática constantes das bases normativas dos sistemas de ensino da mesorregião, foram identificados 14 enfoques. Desse conjunto, importa destacar que, em linhas gerais, constam nas bases normativas dos sistemas municipais de ensino do Vale do Itajaí, as ideias-força da autonomia, da participação, da transparência, da descentralização e da escolha de diretores, ideias caras ao movimento crítico dos anos 1970 que se fortaleceram como bandeiras de luta na década seguinte, embora atravessadas pelos efeitos do influxo neoliberal dos anos 1990.

O Gráfico 2 ilustra os percentuais de frequência dos 14 princípios de gestão democrática do ensino público, identificados nos sistemas municipais de ensino da mesorregião pesquisada, estampando as acentuadas diferenças em um mesmo contexto mesorregional.

Gráfico 2 – Percentuais de ocorrência dos princípios relacionados à matéria da gestão democrática no âmbito dos sistemas municipais de ensino no Vale do Itajaí



Fonte: Legislação Municipal (2017).

Concentrando-nos, inicialmente, nos cinco princípios com maior frequência nas bases normativas da mesorregião pesquisada, é possível verificar, pelo Gráfico 2, que os três primeiros deles referem-se à autonomia (pedagógica, administrativa e de gestão financeira) e à participação (dos profissionais da educação, no que concerne à elaboração do projeto político-pedagógico, e da comunidade escolar e local em conselhos escolares). Concordam, portanto, com o que se encontra fixado na LDB, mais especificamente em seus artigos 14 e 15, embora seu registro formal não figure no universo de sistemas de ensino pesquisados.

Conforme consta, os princípios de “Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola” e de “Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares” são encontrados em apenas 57,7% e 46,1% das leis, respectivamente.

No tocante ao quarto princípio mais recorrente na legislação examinada – Transparência dos mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros –, ainda que louvável em razão do caráter que pretende imprimir, vale destacar o fato de distar significativamente do princípio mais recorrente, cujos campos são igualmente o pedagógico, o administrativo e o financeiro.

Também observamos que o princípio “Participação da comunidade escolar e local em associações de pais e professores” – quinto mais recorrente na legislação dos sistemas municipais de ensino –, parece dividir lugar com o terceiro princípio mapeado – Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Isso porque, embora ambos enfoquem a participação da comunidade, a parcela de 21,1% dos sistemas de ensino tendeu a substituir a figura do conselho escolar ou equivalente pela associação de pais e professores, embora sejam instâncias com atribuições distintas.

Neste caso, especialmente, a questão parece-nos residir na concepção de participação presente nos sistemas de ensino e o que realmente ela representa naqueles contextos municipais, para além do que está registrado na lei. De uma perspectiva de democratização efetiva, destacamos que, na via da participação, o envolvimento das pessoas na construção da realidade político-social não se trata de um detalhe trivial, especialmente se considerarmos a centralidade do recurso da participação no exercício de contraponto às formas autoritárias de gestão e à lógica produtivista patrocinada pelo modo de produção capitalista, hábil em subtrair o caráter político desse recurso, buscando torná-lo funcional aos interesses minoritários.

Assim, ao partirmos do pressuposto de que a democratização da gestão é favorecida pela combinação entre a socialização da participação política e a socialização do poder, entendemos que princípios que envolvam cada vez mais a comunidade no processo de tomada de decisões podem corroborar uma perspectiva de democratização enquanto contraponto à nefasta lógica do capital e ao clientelismo político, este que não deixa de estar inserido na política brasileira.

Ainda de acordo com o Gráfico 2, a comunidade escolar e local figuram apenas no terceiro e no quinto princípios de maior recorrência na legislação dos municípios do Vale do Itajaí, referindo-se aos conselhos escolares e às associações de pais e professores respectivamente. Contudo, não são ideias-força correntes no universo dos sistemas municipais de ensino dessa mesorregião.

Se levarmos em conta apenas a comunidade escolar, afóra sua presença no terceiro e no quinto princípio, ela consta no sexto, no nono e décimo primeiro princípios, os quais dizem respeito, respectivamente, à "Participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola", à "Instituição de conselhos escolares deliberativos com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar" e à "Participação efetiva da comunidade escolar na escolha de diretores escolares". Contudo, esses princípios não figuram na legislação de todos os municípios da mesorregião, haja vista as suas diferentes frequências (de 19,2% a 1,9%), o que pode representar inobservância a peculiaridades dos sistemas de ensino.

Ao se pensar em uma perspectiva de contraponto à lógica capitalista, no sentido da partilha de poder, como entendida na década de apostas na democratização, o princípio que enfoca a eleição para diretores escolares, por exemplo, remete a um destacável mecanismo de participação, expresso em um dos lineamentos do projeto de educação nacional defendido naquele período (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Conforme verificado, na mesorregião Vale do Itajaí o provimento do cargo para diretores escolares aparece na forma de escolha por meio de lista tríplice⁷ e, ainda, por meio de eleição. Considerando que os percentuais do princípio da eleição não são significativos, resulta entendermos que se trata de mecanismo não eleito, pelos municípios da mesorregião, para a socialização da participação política e a socialização do poder, conforme defende Coutinho (1979), o que significa não se tratar de uma via dinamizada para que as pessoas "tomem parte" nos processos decisórios (BORDENAVE, 1994).

Apesar de o princípio de eleição para o provimento do cargo de diretor não significar garantia de práticas de gestão democrática da escola pública, entendemos que esse mecanismo constitui um canal importante de

⁷ No provimento do cargo de diretor escolar por meio de lista tríplice não quer dizer que haja a participação da comunidade escolar e/ou local em todo o processo, pois, de acordo com Dourado (2006, p. 84), "a indicação por meio de listas, tríplices ou sêxtuplas, consiste na consulta à comunidade escolar, ou a setores desta, para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes, cabendo ao executivo ou a seu representante nomear o diretor dentre os nomes destacados". Isso quer dizer que a participação da comunidade se dá apenas no início do processo de escolha, visto que a deliberação sobre o cargo será feita pelo executivo.

participação e de aprendizagem do processo democrático (DOURADO, 2006, p. 79), razão pela qual sua integração ao rol de iniciativas endereçadas à democratização da gestão da escola pública continua atual.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que os princípios, assim como as próprias bases normativas não constituam garantia de materialização de práticas de gestão democrática, ambos são elementos importantes para se pensar processos de democratização da gestão da educação pública na atualidade.

No caso dos princípios, eles estão presentes nas políticas, nas práticas e processos educativos e até mesmo na conduta dos sujeitos. Eles não dizem respeito somente ao Estado, afinal, além de darem mostras da configuração do *modus operandi* estatal, também evidenciam diferentes projetos educacionais em disputa, inclusive na esfera municipal.

Vale destacar, uma vez mais, a década de 1980, tempo em que as lutas foram no sentido de convergir os princípios de gestão democrática para uma perspectiva de contraponto, de resistência ao modo de produção vigente e, no limite, de outro projeto de sociedade, corroborando uma perspectiva de socialização da participação política e de socialização do poder. Todavia, como referido, o projeto neoliberal dos anos 1990 visou, noutra direção, a moldagem da sociedade de acordo com os princípios do mercado, diametralmente opostos àqueles que integraram as pautas dos movimentos e das lutas da década anterior.

Consoante o objetivo do trabalho, já que os municípios passaram a ter a incumbência de definirem normas próprias de gestão democrática, vemos que essa incumbência lhes dá a oportunidade de abraçar princípios que fortaleçam a socialização da participação política e da socialização do poder. Noutra direção, tal incumbência também pode ser funcional ao sistema vigente, pois, se não há um projeto de educação alternativo ao do sistema – são vários os fatores determinantes dessa decisão – é grande a possibilidade de tal tarefa levar os municípios a definirem formalmente seus princípios, sem que se projetem mudanças concretas para além do papel.

Assim, entendemos que os princípios de gestão democrática podem servir tanto para reforçar condições favoráveis a avanços na democratização da gestão do ensino público, como para obnubilizar essas condições, abrindo espaço para a preservação de velhas formas de regulação e controle sobre as dinâmicas orientadas pela participação política dos sujeitos, como também temos conhecido na vigência da agenda neoliberal.

Conforme assinalamos, a análise dos princípios mapeados na mesorregião, na forma como estão anunciados, permite-nos associá-los à promoção da participação e da autonomia das instituições dos sistemas de ensino. Significa dizer que reconhecemos nas ideias-força informadas pelos princípios o potencial para fortalecer caminhos rumo à democratização comprometida com a causa social da educação pública, que pode fazer as vezes de mediação para um projeto alternativo de sociedade, pois, sendo que a lógica do capital é "incorrigível" (MÉSZÁROS, 2005), é a educação um caminho para a construção de uma sociedade mais democrática, o que implica em reação às formas de dominação e produção da desigualdade social.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

- COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. 1979. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1979/mes/democracia.htm#r7>>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- DARROT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **Homogeneidad y heterogeneidad**: um estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México, 2007. p. 59-80. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514134004>>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Ed. Planta, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303/46239>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992603/mod_resource/content/1/texto%20de%20Dermeval%20Saviani.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

INCLUSÃO DO CEGO: UM ESTUDO DE CASO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Dirlei Weber da Rosa

Universidade do Oeste de Santa Catarina

dirlei.rosa@unoesc.edu.br

Eixo temático: Experiências Escolares

Comunicação oral

Resumo

O objetivo é elencar os principais recursos utilizados no AEE¹ para alfabetizar um aluno cego e promover inclusão. A pesquisa é parte de um estudo de caso de um aluno cego matriculado no AEE, de uma escola de educação básica de Capinzal (SC). O aluno iniciou sua vida escolar aos cinquenta e oito anos de idade e conseqüentemente sua inclusão social pela educação especializada.

Palavras-chave: Inclusão. Cego. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esse artigo foi elaborado com base nas atividades educacionais desenvolvidas na escola de educação básica de Capinzal/SC, especificamente no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Dispondo-se do programa pedagógico da Fundação Catarinense de Educação Especial que ampara e orienta o trabalho educacional dos alunos cegos, elaborou-se um programa individualizado que contemplasse todas as necessidades do mesmo.

Levando em consideração que o aluno em estudo passou a frequentar a escola já na idade adulta foi necessária a adequação de estratégias que o motivasse para a aprendizagem, bem como algumas atividades básicas, no nível de educação infantil.

Salienta-se que as dificuldades educacionais, o preconceito e a falta de acessibilidade são alguns dos principais obstáculos encontrados pelos cegos que querem participar efetivamente da vida social como qualquer ser humano.

Para facilitar esse processo de aceitação e com intuito de informar a respeito das diferentes maneiras que o cego pode se inserir na sociedade, buscou-se a realização de uma ação educativa que possibilitasse ao mesmo e a sociedade, a perfeita interação nas relações interpessoais, favorecendo um conhecimento teórico e prático ao público em questão.

¹ O serviço de atendimento educacional especializado se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

Destaca-se que os alunos com deficiência se apropriam de conceitos de maneira significativa quando encontram lógica para seu aprendizado, percebendo os mesmos úteis em seu cotidiano de vida. Assim, a experiência do trabalho pedagógico esteve voltada ao aprendizado de maneira interdisciplinar do Braille e do Sorobã de maneira lúdica para o aluno cego, onde este fosse ativo no aprender.

Para isso, alguns dos objetivos propostos na individualidade do aluno se basearam em compreender e mediar estudos matemáticos relacionados ao código de escrita Braille, bem como aprender a escrever em Braille, identificar no alfabeto Braille os pontos do código e trabalhar as quatro operações matemáticas no sorobã.

Para que isso se concretizasse utilizou-se de um tipo de pesquisa qualitativa, adotando estratégias metodológicas baseadas na perspectiva histórico social, utilizando-se de alguns recursos amplamente elaborados para se trabalhar com alunos cegos como a máquina Braille, reglete, punção, borracha, régua de escrita Braille e outros recursos adaptados às necessidades atendidas.

Dessa maneira, o atendimento aconteceu de 2010 a 2015, sempre respeitando a aquisição da aprendizagem de maneira contínua e os diferentes níveis de desenvolvimento do aluno no Atendimento Educacional Especializado na Área de Deficiência Visual da Escola de Educação Básica de Capinzal. Durante este período, foram elaboradas diversos livros, textos e alfabeto em tinta e braille, todos adaptados para a leitura.

Cita-se ainda a importante contribuição na aprendizagem prática do aluno, na intervenção com outros alunos e com a sociedade, ou seja, a relação do aprender construído na sala de aula através da alfabetização e a relação com as vivências dentro e fora da sala de aula, permitindo assim a real inclusão social.

RECURSOS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O aluno com deficiência visual que não manter contato com diferentes experiências, certamente apresentará prejuízos significativos na sua aprendizagem, como salienta Gregory (1979, p. 92): “a visão é o único sentido capaz de unificar, estruturar e organizar todas as outras percepções em um todo significativo.”

Portanto, proporcionar um trabalho com o aluno deficiente visual logo após o diagnóstico do grau da perda, de forma que viabilize o contato com diferentes experiências é fundamental para o aprendizado da leitura e escrita em Braille, mas principalmente para sua inclusão e interação social com os diferentes grupos sociais e com sua própria rotina de vida.

Na maioria das vezes o primeiro contato com a leitura e escrita Braille do aluno cego acontece na escola, o que de certa forma já vem acarretando atraso no desenvolvimento da alfabetização, pois se desde pequeno, o mesmo fosse estimulado e tivesse contato com o Braille, este chegaria na escola bem melhor desenvolvido. O alfabeto consiste na combinação de pontos, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Alfabeto Braille

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
â	ê	ô	@	à	û	õ	w		
,	;	:	/	?	!	=	"	*	.
í	ã	ó	Sinal de número	.	-	Sinal de letra maiúscula	´		

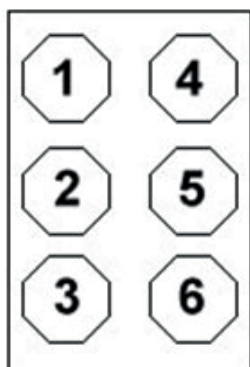
Fonte: Professora Seli Flesch – Blog.

O código Braille é o sistema de leitura e escrita utilizado universalmente pelos cegos desde 1825. Conforme ressalta Nascimento (2009, p. 22):

O sistema Braille utiliza seis pontos em relevo dispostos em duas colunas, o que possibilita a formação de 63 pontos diferentes utilizados em textos de diversos idiomas, simbologias, como matemática e científica em geral, na música e recentemente na informática.

A escrita é realizada a partir de uma cela com seis pontos, conforme Figura 2.

Figura 2 – Cela Braille



Fonte: O Sistema Braille (2017).

A escrita para obtenção do relevo é realizada em reglete, punção, borracha, folhas gramatura: 120g/m² e/ ou máquina Braille.

Fotografia 1 – Reglete/Punção/Borracha e Prancheta Braille



Fonte: o autor.

Fotografia 2 – Máquina Braille



Fonte: o autor.

Vale ressaltar que estes são materiais básicos para a leitura e escrita de um aluno cego, sendo que o mesmo precisa necessariamente interiorizar a grafia do Braille, ou seja, concomitante ao processo de alfabetização das letras em tinta, está o aprendizado do código Braille. Segundo Garcia (2001, p. 28-29):

[...] independentemente da concepção pedagógica ou linha metodológica adotada pela escola, não se pode negligenciar o desenvolvimento integral, a utilização de técnicas específicas fundamentais ao êxito e eficácia do processo de aprendizagem da leitura-escrita pelo sistema Braille.

Portanto, a escola precisa proporcionar esse aprendizado ao aluno cego, pois o código de leitura e escrita em Braille é a maneira utilizada pelo mesmo durante toda a sua vida escolar. O discente cego necessita do código de escrita braille, do sorobã, de programas de computador, AVD e OM, bem como de diferentes recursos adaptados para as necessidades do mesmo, para que este consiga interagir significativamente no mundo, proporcionando assim a real inclusão do mesmo.

O Sorobã é um aparelho utilizado há muito tempo nas escolas do Japão, sendo considerada uma máquina de cálculo mental. Soroban para videntes e sorobã para deficientes visuais, a diferença na grafia identifica a adaptação. Nascimento (2009, p. 36), explica a adaptação:

A adaptação do Sorobã para deficientes visuais foi feita com a colocação de um tecido emborrachado sob as contas para que estas não se movimentem com rapidez. E marcação com pontos em relevo na régua intermediária, separando as classes numéricas. Assim a pessoa com deficiência visual pode manusear o Sorobã e ter a certeza que os números ali representados não sairão do lugar ao toque de seus dedos.

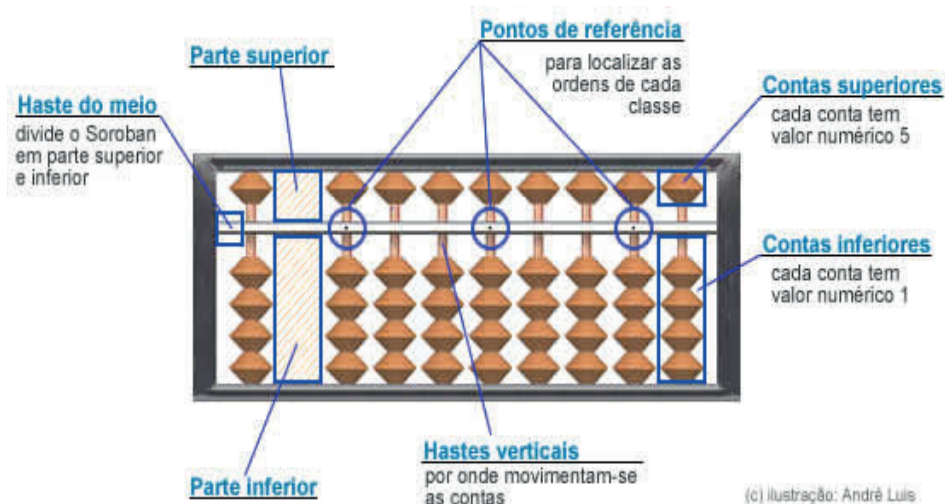
Contudo, o aluno com deficiência visual ao utilizar o Sorobã será capaz de compreender vários conceitos, desde os mais básicos até os mais avançados, desempenhando diferentes tipos de intervenção matemática, como

adição e subtração; multiplicação e divisão de números Naturais, até as resoluções matemáticas mais abstratas. Segundo Nascimento (2009, p. 36):

Os cálculos são praticamente realizados da mesma forma nos dois modelos. A manipulação do Soroban é mais rápida, pois as contas correm livremente, diferentemente do Sorobã, onde as mesmas são presas, ambos geram uma aptidão em comum: o cálculo mental.

Cabe lembrar que antes de incluir o sorobã (conforme a imagem abaixo) na aprendizagem do aluno com deficiência visual é necessário que o professor desenvolva uma série de atividades motoras finas e amplas, com ênfase no tato, no ouvir e no cálculo matemático abstrato, para que possibilite ao aluno o contato com conceitos prévios antes.

Figura 3 – Sorobã com explicação



Fonte: Travel Math (2010).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) disponibilizam gratuitamente o sorobã para as escolas que possuem cadastrados no senso escolar alunos com deficiência visual, sendo que sua aplicação e utilização na escola são de extrema importância, no processo de inclusão do aluno surdo na escola de ensino regular, como salienta a lei.

Fotografia 3 – Sorobã para cegos



Fonte: o autor.

O sorobã é imprescindível para o aluno deficiente visual, pois este o auxiliará durante as aulas de matemática, para anotações dos cálculos e resolução dos problemas. Pacheco (2014, p. 6) exemplifica a utilização do sorobã:

O Soroban utiliza como princípio a lógica do sistema decimal, atribuindo a cada haste uma potência de 10 da direita para a esquerda. A cada três hastas, existe um ponto saliente, o qual indica a ordem das unidades de cada classe, ou seja o instrumento é dividido em classes decimais. Dessa forma, possuindo essas atribuições, o Soroban favorece a compreensão do sistema de numeração decimal, visto que utiliza nas representações numéricas o valor posicional dos algarismos e decomposição das ordens como, por exemplo, o número 367 em $300+60+7$, de modo a abordar o princípio aditivo do sistema de numeração.

Este recurso, além de favorecer os cálculos matemáticos, estimula a coordenação motora, desenvolve a concentração, o raciocínio lógico-matemático, a atenção, a memorização, a percepção e o cálculo mental. O aluno deficiente visual, após compreender os procedimentos, realiza os cálculos no sorobã da mesma maneira que o aluno vidente no caderno.

Já em relação a locomoção da pessoa cega, esta necessita acontecer para que este consiga circular com autonomia nos diferentes ambientes. Assim, a independência na locomoção acontece quando o aluno cego aprende técnicas de Orientação e Mobilidade – O.M. o mais precoce possível. Além da utilização de guia-vidente, poderá usufruir dos benefícios de um cão-guia, mas fundamentalmente precisa aprender a utilizar a bengala, conforme Felipe (1997, p. 71):

Antes de a pessoa pensar em se orientar no espaço geral, ela deve ter o controle do espaço pessoal, ou seja, o conceito de si mesma, a imagem corporal. Devemos nos reportar a tudo o que já foi sugerido como o desenvolvimento dos sentidos remanescentes e habilidades básicas de OM: a pessoa deve ter esquema corporal bem estruturado; domínio corporal e de movimentos; ter compreensão e domínio da marcha retilínea, dos movimentos de quarto de volta, meia volta, volta inteira; ter consciência de que qualquer movimento pode alterar completamente nossa relação espacial com o ambiente; deve saber usar com eficiência e adequação os sentidos para captar e interpretar as informações do ambiente; deve saber preparar e usar uma pessoa vidente como guia para deslocamento no meio ambiente, bem como se proteger usando o próprio corpo quando se movimentar sozinho.

Para o aluno com deficiência visual se movimentar de um ponto para outro é preciso não apenas “ler” ou seguir rotas, mas estar alerta, orientado em relação ao percurso que irá percorrer com auxílio da bengala. É importante ressaltar que quando a ponta da bengala for amarela, o aluno é cego e quando a ponta da bengala for verde, este possui resíduo visual.

Os programas de computador e recursos tecnológicos existentes são inúmeros, porém vale ressaltar o teclado com inscrição em braile e pauta ampliada para baixa visão, tele lupa eletrônica que transfere a imagem de maneira ampliada para uma tela, *softwares* específicos como, por exemplo: MACDAISY, JAWS e Braille fácil² são alguns dos instrumentos que podem e precisam ser utilizados como recursos de aprendizagem nas escolas.

Por outro lado, as AVDs fazem parte das atividades cotidianas que após serem experienciadas várias vezes, acabam se tornando corriqueiras, sejam elas das mais simples, as mais complicadas, como por exemplo: amarrar o calçado, tomar banho, cozinhar, ir ao supermercado ou ao banco. No entanto, as atividades da vida diária

² Programas com leitores de tela com síntese de voz, concebidos para usuários cegos, que possibilitam a navegação na internet, o uso do correio eletrônico, o processamento de textos, de planilhas e muitos outros aplicativos operados por meio de comandos de teclado que dispensam o uso do mouse.

possibilitam ao aluno cego, a sua inserção nas questões que fazem parte da sua sobrevivência, sendo essenciais para seu desenvolvimento.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO

Para descrever as experiências de aprendizagens de um estudo realizado com um aluno cego no espaço do AEE é importante iniciar descrevendo de maneira breve a história de vida do mesmo.

Salienta-se que o percurso formativo do aluno no AAE, começou aos 58 anos de idade, após viver aproximadamente quinze anos excluído do convívio social. Até os 33 anos de idade, Amélio desempenhava a função de agricultor, aos 30 anos por acidente perdeu a funcionalidade visual do olho esquerdo, ficando cego parcialmente, mesmo assim continuou suas atividades no campo. Três anos após ter perdido a visão do olho esquerdo, durante suas atividades, perdeu a visão do olho direito, ficando cego.

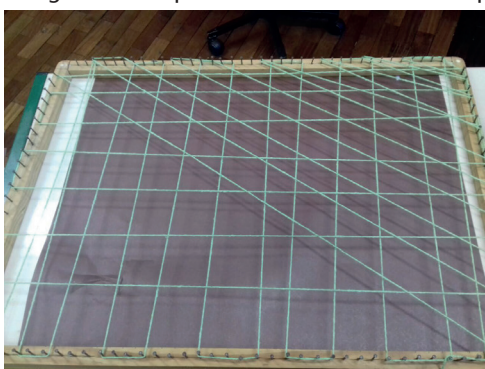
Com isso sua esposa tornou-se sua guia vidente e passaram a viver do pouco que a esposa conseguia cultivar, do benefício de prestação continuada do governo federal, do salário dos filhos que já trabalhavam e da ajuda de vizinhos, pois as despesas para deslocamento até Florianópolis eram muitas.

Quando foi convidado a participar das aulas no AEE com o objetivo de incluir-se pela aprendizagem do braille, sorobã, O.M., recursos tecnológicos, entre outras atividades. Inicialmente o aluno demonstrou resistência, dizendo: “professora, não tenho mais idade para frequentar a escola, isso é coisa para os mais jovens.” (informação verbal).

Gradativamente foram sendo realizadas visitas na residência do mesmo, na tentativa de convencê-lo da importância de participar das atividades, até que o mesmo passou a frequentar. Durante as conversas no AEE trabalhou-se primeiramente sua autoestima, o que fez com que sua presença na sala de aula passou a ser um momento de alegria para ele, seus colegas e para nós enquanto professoras.

Outro momento relevante das aulas foi a necessidade de desenvolver o tato, pois é uma sensação essencial para a leitura braille. No caso do aluno, este permaneceu aproximadamente 18 anos realizando atividades como talhar em madeira pequenos objetos como machadinhas e tapetes artesanais com trançados feitos em uma base de madeira com pregos, que o auxiliaram na habilidade da motricidade fina e no tato.

Fotografia 4 – Tapete artesanal confeccionado pelo aluno, fase inicial



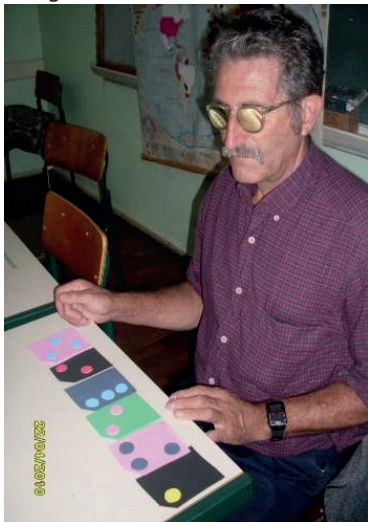
Fonte: o autor.

A partir disso foram possibilitadas diferentes estratégias de ensino que fomentassem a habilidade motora fina e a percepção tátil, proporcionando diferentes sensações em diversas texturas e materiais como: areia, terra, creme, gelatina, tecido. Atividades que envolviam o encaixe, utilizando-se de blocos lógicos, de modo a instigar a

curiosidade e principalmente o contato com diferentes materiais, os quais fossem maiores e espessos para o mesmo sentir e manusear.

Além disso, utilizou-se de massa de modelar, explorando o alfabeto braille adaptado em EVA para que este conseguisse escrever seu nome, bem como organizar as diferentes letras que compunha seu nome e sua identificação.

Fotografia 5 – Atividade com o alfabeto móvel em Braille



Fonte: o autor.

No processo de adaptação da reglete e da punção, Amélio apresentou dificuldades significativas, segundo ele “tenho dificuldade em encontrar as celas braille na reglete, na máquina é mais fácil, não requer tanto esforço.” (informação verbal). Levando em consideração este apontamento do aluno e de sua dificuldade, iniciou-se a aprendizagem do código de leitura e escrita a partir da máquina braille.

Assim aos poucos, o aluno foi se apropriando deste processo, realizando pequenas leituras. Exemplificando, nas imagens abaixo o aluno digitando na máquina braille e ao lado em um momento de leitura, favorecendo a sua inclusão social.

Fotografia 6 – Aluno realizando escrita e leitura braille



Fonte: o autor.

Concomitante ao aprendizado do código de leitura e escrita braille, foram utilizadas diferentes estratégias para que Amélio se apropriasse do sorobã. Salienta-se que ele domina de maneira abstrata a adição, subtração, divisão, multiplicação e cálculos que envolvem porcentagem. Assim foi possível que o mesmo desenvolvesse cálculos no sorobã, de maneira mais concreta, conforme imagem ilustrativa.

Fotografia 7 – Atividade com o sorobã



Fonte: o autor.

As estratégias de ensino estiveram voltadas também para o desenvolvimento de sua autonomia com base em técnicas de orientação e mobilidade. Nesse sentido, o aluno desenvolveu a habilidade de locomoção em sua casa e arredores. Porém, na escola o mesmo preferia o acompanhamento de guia vidente, pois não tinha conhecimento total do espaço.

O aluno ressalta: “com a bengala percebi o quanto posso ser independente no ir e vir, hoje vejo que perdi muito anos da minha vida, fechado em casa e ou dependendo da minha família.” (informação verbal). A conquista da autonomia é fundamental para um cego pois terá na prática o direito de ir e vir de um espaço a outro com independência. Segundo Maia, (2004, p. 3):

Só mediante este tipo de aprendizagem é possível ao indivíduo cego desenvolver suas aptidões numa matéria que é de tanta importância para sua afirmação como pessoa independente e autônoma. O complemento de uma boa orientação e mobilidade é a prática de ginástica ou qualquer outro desporto que ajude adquirir uma boa lateralidade, uma boa marcha e um bom equilíbrio corporal.

Monte Alegre (2003, p. 275), salienta que “[...] características gerais de normalidade, de autonomia, de relações sociais satisfatórias, de virtudes cognitivas, curriculares, de desenho, de locomoção, verbais, do interesse pelo conhecimento e como merecedoras de uma projeção de futuro satisfatório.”

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas, acompanhando e executando para uma aprendizagem significativa. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula, sem contar no humano envolvido em todo o processo. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Neste sentido, Bersch e Machado (2006 – Módulo 3 – Tecnologia Assistiva), consideram:

A educação inclusiva traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, os programas e as atividades no cotidiano escolar. Por isso, o atendimento educacional especializado aparece como garantia da inclusão e, a tecnologia assistiva como ferramenta, que favorece este aluno a ser atuante e sujeito do seu processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos.

Apesar da insistência, o aluno não se apropriou dos recursos tecnológicos. Contudo, quando o professor proporciona ao aluno deficiente visual estímulo com recursos adaptados para seu aprendizado e diferentes momentos de experiência, seu desenvolvimento será notório.

No ano 2017, com 65 anos de idade, o aluno concluiu com êxito o ensino médio na educação de jovens e adultos. Mantém contato por celular com seus colegas do AEE e da educação de jovens e adultos. Em 2014 e 2015 consagrou-se campeão de bocha paraolímpica no Parajasc.³

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se atualmente, que a própria educação criou o estigma da incapacidade do aluno com deficiência em desenvolver-se de maneira significativa em sociedade, visto que se concebeu um mito social de que é muito difícil trabalhar com alunos com deficiência, exatamente pela sua incapacidade, ou muito mais pela necessidade que o mesmo apresenta de alguns recursos adaptados e práticas inovadoras.

A inclusão das pessoas com deficiência, apesar de toda a discussão em torno da legislação inclusiva, ainda é uma problemática na sociedade atual, pois existe um preconceito oculto, uma parcela da sociedade exclui notoriamente, outra os vitimiza e alguns poucos preconizam ações que promovam a sua inclusão efetiva. Acredita-se que a dificuldade de relacionamento está no desconhecimento em como posicionar-se diante do cego sem constrangê-lo e manter uma relação a mais próxima do normal possível.

É necessário ver primeiro o ser humano, para depois considerar a deficiência e o que acontece na maioria das vezes é o contrário, a "marca da deficiência" sobressai a pessoa humana, infelizmente.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aula na atualidade, ainda é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

Mas, neste estudo, salienta-se que o maior desafio foi incluir alguém que no decorrer da sua trajetória de vida, foi excluído por aproximadamente dezoito anos do convívio social pela falta de visão, foi um processo lento e paciente, porém muito gratificante.

Conclui-se este estudo, elencando que se torna possível incluir de forma qualitativa pessoas com cegueira em sociedade, basta somente reconhecer esta pessoa como ser humano, requerendo um trabalho pensado e proporcionado para as necessidades do mesmo, de modo que este consiga interagir com a sociedade e com as suas necessidades de sobrevivência.

REFERÊNCIAS

FELIPPE, J. FELIPPE, V. **Orientação e mobilidade**. São Paulo: Laramara, 1997.

GARCIA, M. MORAES, B. MOTA, M.G.B. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

GREGORY, R. L. **Olho e Cérebro: psicologia da visão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MAIA, T. **Orientação/Mobilidade dos indivíduos cegos – Um mito? Uma capacidade?** 2004. Disponível em: <http://www.lerparaver.com/teresa_mobilidade>. Acesso em: 27 jan. 2017.

³ Parajasc: Jogos Abertos Paradesportivos de Santa Catarina.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Recursos Pedagógicos Adaptados**. Brasília, DF: MEC, 2006.

MONTE ALEGRE, P. A. C. **A cegueira e a visão do pensamento**. 2003. Dissertação (Mestrado)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NASCIMENTO, M.M. RAFFA, I. **Inclusão Social: Primeiros Passos**. Arujá: Giracor, 2009.

O SISTEMA BRAILLE. Disponível em: <http://www.sac.org.br/instituto/APR_BR2.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

PACHECO, N. R. et al. Contribuições do soroban e do multiplano para o ensino de matemática aos alunos com deficiência visual: foco na inclusão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS, 4., 2014, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/2014/pdfs/sd_34_inclusao_deficientes_visuais.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

METODOLOGIA ATIVA PjBL EM PLANEJAMENTO URBANO: PRÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA

Inara Pagnussat Camara

Universidade do Oeste de Santa Catarina e Faculdade Meridional

inara.camara@unoesc.edu.br

Financiamento: PROSUP – CAPES

Eixo temático: Experiências Escolares

Comunicação oral

Resumo

Este estudo tem por objetivo geral demonstrar uma experiência vivenciada no curso de Arquitetura e Urbanismo, com o uso de metodologias ativas – em foco a metodologia PjBL – onde os objetivos específicos são: capacitar o egresso no uso dos conteúdos aprendidos para além da sala de aula, gerar métodos de aprendizagem coerente com a disponibilidade tecnológica existente e formar jovens com senso crítico e que atendam às demandas atuais do mercado de trabalho. Metodologicamente o estudo caracterizou-se como descritivo exploratório e, se apoiou em uma base teórica consistente por meio da pesquisa bibliográfica constituída pela análise de textos publicados, tanto na literatura especializada, como em periódicos (impressos e/ou disponibilizados na Internet). Autores e estudiosos como: Grand (2002), Blumenfeld et al. (1991), Bordenave e Pereira (2002 e Marin et al. (2011) deram suporte ao estudo. Com a realização do estudo a metodologia ativa PjBL permite que os alunos experimentem situações mais complexas de aprendizagem e estas, devem ser a base fortalecedora para que ingressem no mercado de trabalho ou mesmo nas dificuldades que são taxadas fora das salas de aula convencionais.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Metodologias ativas. PjBL. Planejamento Urbano e Regional.

INTRODUÇÃO

Nas últimas quatro décadas do século XX, tem surgido novos olhares investigativos no âmbito da educação e aprendizagem no ensino superior. Práticas pedagógicas estão sendo colocadas em evidência de forma a gerar maior reflexão sobre os processos de construção do conhecimento dentro da sala de aula.

As novas práticas pedagógicas surgem, ocasionadas pelo despejo de tecnologia e informação que os jovens recebem a todo momento. A transmissão de informações é tamanha, que filtrar a recepção eficaz desse conhecimento envolve o processo de ensino-aprendizagem e da organização curricular, na perspectiva de integrar a teoria com a prática. Aprimorar o conhecimento, evoluir juntamente com o perfil do aluno, é perspectivar concentrar atenções, cada vez mais dispersas (SANTOS E SOARES, 2011; MARIN et al. 2010).

As metodologias ativas (MARIN et al., 2011; UNI, 1998; BORDENAVE; PEREIRA, 2002; BORDENAVE, 1998), surgem como um modelo educacional construtivista e participativo, buscando favorecer a motivação autônoma e o despertar da curiosidade “à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p. 28) onde as quais, trazem em foco para a sala de aula as experiências reais ou simuladas criadas pelo corpo de ensino (professor e estudante), para diferentes contextos e aos diferentes perfis de egressos.

Considerando as metodologias ativas uma ferramenta adequada para a formação de profissionais plenos, o objetivo geral desse estudo é demonstrar a importância da aplicação da metodologia Project Based Learning (PjBL) no Ensino Superior. Seus objetivos específicos concentram-se em capacitar o egresso no uso dos conteúdos aprendidos para além da sala de aula, fornecer meios de aprendizagens coerentes com o período e disponibilidade tecnológica atual e formar jovens com senso crítico e criativo.

Metodologicamente o estudo caracterizou-se como descritivo exploratório e, se apoiou em uma base teórica consistente por meio da pesquisa bibliográfica constituída pela análise de textos publicados, tanto na literatura especializada, como em periódicos (impressos e/ou disponibilizados na Internet). Autores e estudiosos como: Grand (2002), Blumenfeld et al. (1991), Bordenave e Pereira (2002) e Marin et al. (2011) deram suporte ao estudo.

O artigo foi organizado em itens. O primeiro apresenta a Introdução. O segundo apresenta o Desenvolvimento do estudo. O último item – Considerações Finais apresenta os argumentos mais relevantes considerados pelo autor do artigo no entendimento da metodologia ativa aplicada no ensino superior.

METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Um dos maiores desafios vividos nos cursos de ensino superior é a formação de profissionais que tenham senso crítico sobre os assuntos abrangentes da área e a capacitação para a vida profissional. Segundo Mizukami (1983), a metodologia tradicional de educação continua sendo a forma de ensino adotada nas salas de aula atuais.

Esse método tem como base o ensino de respostas padronizadas, através de memorização e se indefere às limitações e potencialidade individuais. Dessa forma, não incentiva trabalhos em equipe e possíveis debates críticos sobre distintas áreas, gerando profissionais com capacidades inferiores ao que o mercado de trabalho exige. Assim, o aluno está condicionado a ser promovido ou reprovado de acordo com a quantidade de conteúdo memorizado.

Conforme Nagai e Izeki (2013), o modelo tradicional de educação por muito tempo teve como foco no conhecimento centralizado na figura do professor. Mas, para Freire (2011), não docência sem discência, professores e devem criar e recriar os conhecimentos de forma mútua e potencializadora.

As mudanças na forma de ensinar está se modificando ao longo dos anos na intenção de abandonar as metodologias tradicionais onde o professor fala e os alunos apenas escutam. De acordo com Mazur (1996), busca-se a ruptura do modelo tradicional inserindo outras formas de transmissão de conhecimento onde o professor toma a posição de facilitador do processo de construção do conhecimento.

Para alguns destes estudiosos, a exemplo de Reis (2005), essa metodologia tradicional não está garantindo bons resultados dos profissionais no mercado de trabalho, ficando perceptível a insegurança do jovem profissional, que encontra dificuldade em relacionar as demandas do mercado com as informações transmitidas em sala de aula (BELHOT, 1997).

Nessa perspectiva surge a necessidade de novas formas de ensino-aprendizagem com destaque para as metodologias ativas. Estas, com o objetivo de ser um novo modelo educacional de construção e participação ativa dos alunos, onde o acadêmico é o próprio centro de todo processo. Dessa forma é o aluno que deve refletir, analisar e

contextualizar criticamente o que lhe é proposto pelo professor, que toma seu posto de mediador do desenvolvimento das atividades.

Por meio das metodologias ativas é possível instigar o educando a criar ou buscar respostas para resolver problemáticas a partir de seus próprios repertórios e interação com outras pessoas e ambientes. Para PINTO et al. (2012), é importante “envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido.” (PINTO et al., 2012, p. 78). Segundo Grand (2002), os estudantes possuem postura passiva, apenas recebendo conteúdo, enquanto com a metodologia ativa, o processo é inverso: o educando é colocado como sujeito individual e motivado a assumir um papel ativo na aprendizagem, com seu histórico, suas experiências, seus conhecimentos e opiniões como ponto inicial para seu processo de aprendizagem.

Com as metodologias ativas é possível estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do educando para o desenvolvimento de possíveis situações e problematizações. Com as ferramentas que o mesmo achar pertinente chegar ao seu melhor desempenho na tarefa, onde o docente apenas serve como auxiliador e mediador. Barbosa e Moura (2013) afirmam que

[...] a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Deste modo, considerando que as metodologias ativas podem ser uma ferramenta adequada para a formação de profissionais plenos, principalmente nas áreas das Ciências Sociais – como é o caso do ensino de Arquitetura e Urbanismo - habilitado para reflexões, análise, comparação e crítica, foi escolhida a metodologia Project Based Learning para ser aplicada na disciplina de Planejamento Urbano e Regional para os alunos do sétimo período do curso de Arquitetura e Urbanismo da IMED – Passo Fundo.

A origem do Project Based Learning (PjBL), segundo Grand (2002), retorna de forma inovada no início de 1900, quando John Dewey apoia a metodologia do “aprender fazendo” e que tem uma base do construtivismo. O PjBL é uma metodologia que está sendo cada vez mais utilizada em instituições de ensino superior nas áreas de ciências sociais aplicadas pela necessidade de os alunos terem que desenvolver diversas aptidões interdisciplinares. Diferente do método tradicional de ensino, que se desenvolve de forma fragmentada, o PjBL é uma maneira de criar experiências.

Essa metodologia ativa tem como princípio básico a construção de conhecimento em torno de projetos, podendo assim desenvolver diversas habilidades. Assim, o aluno tem a oportunidade de desenvolver de forma individual e em grupo, oportunizando auto avaliação, questionamentos, pesquisa além de comunicação e relacionamento interpessoal. Além disso cria-se um ambiente onde o aluno pode expor suas ideias, escutar e visualizar o trabalho dos colegas e assim ser capaz de desenvolver o senso crítico sendo capaz de fazer escolhas mais assertivas de acordo com a sua percepção.

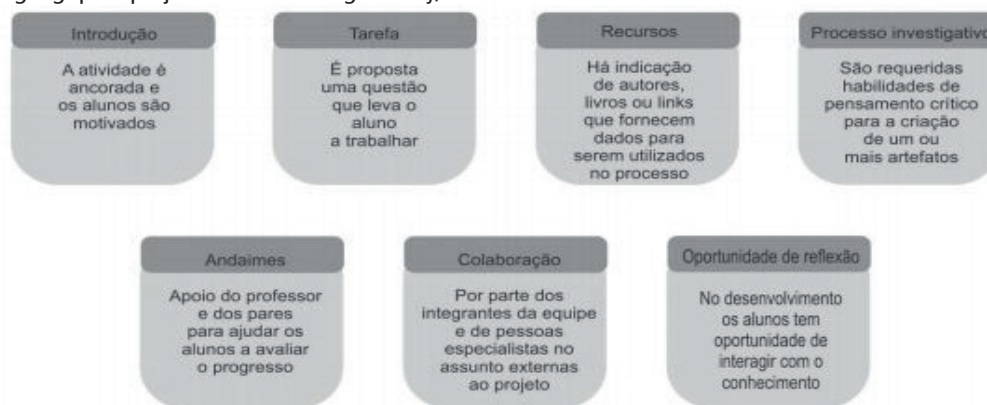
De acordo com Blumenfeld et al. (1991), os resultados desse processo podem ser de grande valia se desenvolvida em grupos de forma que gere debate e que juntos, os grupos consigam atingir uma proposta comum. Essa metodologia é vantajosa com relação aos cursos de Arquitetura e Urbanismo pois enfatiza problemáticas culturais e sociais que trazem ao aluno situações semelhantes as encontradas na vida profissional. Dessa maneira o professor na posição de mediador orienta o processo de resolução dos projetos por meio de questionamentos e investigações auxiliando o processo de aprendizado dos educandos.

Sob o olhar de Barbosa e Moura (2013), existe a classificação dessa metodologia em três categorias: a primeira é o projeto construtivo que visa a concepção de algo inovador por meio da solução de uma situação ou

problema. A segunda se classifica como projeto investigativo onde a análise da problemática é desenvolvida por pesquisa e por meio de uma metodologia científica. E por terceiro o projeto didático que se desenvolver a partir da procura por resposta a questões que revelam meios científicos de funcionamento de sistemas ou objetos estudados.

Grant (2002), defende a existência de distintos modelos de aprendizagem baseada na metodologia Project Based Learning, porém ressalta que existem características descritas em cada modelo. Na figura a seguir é possível perceber algumas características de Grant consideradas na metodologia de projeto:

Figura 1 – Getting a grip on project-based learning: Theory, Cases and Recommendations



Características do PjBL

Fonte: Grant (2002).

Pelo olhar da avaliação do docente sobre o aluno na metodologia PjBL, ela é realizada de forma individual, mas levando em consideração o processo, o resultado final e a compreensão de cada aluno sobre o conteúdo. Para Grant (2002) os testes de múltipla escolha utilizados como método tradicional de educação não conseguem afirmar a qualidade da aprendizagem, sendo um sistema falho e que deve ser revisto.

As diversas disciplinas do ensino superior em Arquitetura e Urbanismo são fundamentadas em uma inter-relação entre teoria e prática. O componente curricular de Planejamento Urbano e Regional, tem como fundamento não só a temática que leva o nome da disciplina, mas a análise crítica das mais significativas teorias, formas de aglomerações urbanas, gestão das regiões (nacional e internacionalmente) e os instrumentos que podem (e devem) ser utilizados para o planejamento, controle e intervenção. Estas articulações urbanas e regionais envolvem muito além da teoria: precisam ser problematizadas.

A problematização tem, nos estudos de Paulo Freire, que ser estudadas valendo-se de cenários reais. Visto que os problemas obtidos pela observação da realidade manifestam-se de diferentes formas para diferentes pessoas (em foco alunos e professores). A forma como cada indivíduo percebe essas problemáticas também está relacionada com a historicidade de cada ser, sua cultura, sua criação e o meio em que vive. Percebe-se portando, o caráter fortemente político que o trabalho pedagógico de problematização possui. Criam-se, assim, desafios cognitivos permanentes para os professores e seus estudantes.

A experiência em docência, explorou a problematização da metodologia PjBL, na disciplina de Planejamento Urbano e Regional, do curso de Arquitetura e Urbanismo, oferecida no VII nível do curso. O acompanhamento aconteceu no semestre 2017/2, possuindo 70 horas de aula e 6 créditos, ministrada por uma professora Phd em Planejamento Urbano para a totalidade de 35 alunos.

O primeiro passo para melhor desfrute da experiência foi analisar o plano de ensino da disciplina e reflexões sobre qual a melhor abordagem para aplicação de metodologia ativa que tivesse resultados positivos ao ensino da prática de planejamento. Baseado no plano de ensino e ementa curricular, verificou-se semelhanças nas etapas já pré-definidas com as sugeridas pela Taxonomia de Bloom.¹

Segundo Ferraz e Belhot (2010) a Taxonomia de Bloom é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais. Separados primeiro por três elementos: o cognitivo,² abrangendo o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades intelectuais; o afetivo, abrangendo a forma como se lida com os problemas emocionalmente, como: sentimentos, valores, entusiasmo, motivação e atitudes; e o psicomotor, abrangendo as habilidades motoras em termos de velocidade, precisão, distância, procedimentos ou técnicas de execução. Cada um destes domínios tem diversos níveis de profundidade de aprendizado.

Ainda de acordo com a Taxonomia proposta por Bloom, o Plano de Ensino da Disciplina apresenta verbos (aplicar, analisar, avaliar, etc.) que são indicados por Bloom para conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação de um objetivo principal.

A disciplina era dividida em três módulos onde, cada módulo era seguido por uma avaliação. O primeiro módulo, intitulado História e Evolução Morfológica das Cidades; o segundo: Planos e Instrumentos de Planejamento; e o terceiro módulo: Prática em Planejamento. Os três módulos compreendem estudos relativos aos temas e, por fim, um diagnóstico e proposta de intervenção de mobilidade associada à ideia de rede verde. Assim, os dois primeiros módulos compreendem etapas de conhecimento e compreensão e a última etapa prevê, por parte dos alunos análise e avaliação de um recorte urbano de Passo Fundo, RS.

O primeiro módulo teve apenas participação da professora titular da disciplina. No segundo módulo, elaborou-se um jogo de cartas, onde cada aluno escolhia 2 cartas. Estas cartas, estavam espalhadas sobre uma mesa e continham uma questão cada – com dois campos de resposta. Cada aluno deveria, em um dos campos de resposta, explicar sobre o assunto da questão. Após, deveria passar as cartas adiante onde, um segundo aluno, analisaria a resposta do aluno anterior e faria considerações – como uma espécie de correção.

No terceiro módulo, os 35 alunos foram divididos em 5 grupos de 7 pessoas para análise e diagnóstico de uma área pré-determinada de Passo Fundo/RS. Cada grupo ficou responsável por temas como: mobilidade urbana, espaços verdes, etc., onde o objetivo era aplicar, de forma prática (desenho, análise, projeto, proposta) os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo do semestre.

Após três semanas de orientação entre a professora titular, a avaliação final previa não apenas a apresentação de resultados, mas um debate crítico entre todos os grupos, como forma de aprimorar o resultado e complementar informações precárias. Uma vez que a disciplina possui caráter prático dentro do curso de Arquitetura e Urbanismo, o objetivo é um resultado final satisfatório e sólido e não apenas a obtenção de nota para aprovação dos acadêmicos.

Deste modo, o uso da metodologia PjBL atua como uma ferramenta que habilita o aluno para reflexões, análise, comparação e crítica. Assim, o terceiro e último módulo propunha, após a análise dos acadêmicos, diagnosticar em forma de projeto (desenho) urbano, soluções para os problemas encontrados e debatidos em grupo, ou seja, conforme John Dewey (1900), “aprender fazendo”, de modo a construir o conhecimento e criar experiências.

Conforme citado anteriormente, essa metodologia tem como princípio básico a construção de conhecimento em torno de projetos, podendo assim desenvolver diversas habilidades. Assim, o aluno tem a oportunidade de desenvolver de forma individual e em grupo, oportunizando auto avaliação, questionamentos, pesquisa além de

¹ Mais informações sobre a taxonomia podem ser vistas em Bloom et al. (1956), onde tem explicitamente o objetivo de ajudar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem.

² O elemento cognitivo subdivide-se em seis categorias: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; Avaliação.

comunicação e relacionamento interpessoal. Além disso cria-se um ambiente onde o aluno pode expor suas ideias, escutar e visualizar o trabalho dos colegas e assim ser capaz de desenvolver o senso crítico sendo capaz de fazer escolhas mais assertivas de acordo com a sua percepção.

CONCLUSÃO

Ao término deste estudo pode-se afirmar que atingiu ao objetivo a que se propôs, tendo em vista que demonstrou a importância da aplicação da metodologia Project Based Learning (PjBL) no Ensino Superior. Com a realização do estudo pode-se afirmar que:

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com enfoque em problematização são utilizadas na formação e capacitação dos educandos como estratégia voltada à integração de saberes instigando sua potencialidade crítica e reflexiva para práticas e situações que possam surgir no futuro profissional.

A metodologia PjBL possui ideário claramente favorável à realização do processo de ensino-aprendizagem na arquitetura e urbanismo – ou nas Ciências Sociais. Possui um foco de interesse em práticas de aprendizagem significativas e contextualizadas onde, o estudante constrói o conhecimento aliado à habilidades e competências, unindo conhecimento, solução de problemas e trabalhos cooperativos.

Na essência, a metodologia PjBL é um recurso pedagógico onde o aluno aprende fazendo. Entretanto, não se trata apenas de fazer, mas necessita de critérios bem planejados, de orientação e acompanhamento do professor. Neste processo construtivo é necessária base forte para se construir a busca pela prática. No ensino do urbanismo, em especial, as problemáticas envolvem um número maior de pessoas com problemáticas culturais e sociais distintas, necessitando questionamentos e investigações históricas e não apenas superficiais.

Metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com enfoque problematizado, são utilizadas na formação e capacitação dos educandos como estratégia voltada à integração de saberes instigando sua potencialidade crítica e reflexiva para práticas e situações que possam surgir no futuro profissional.

Conclui-se que a metodologia ativa permite que os alunos experimentem situações mais complexas de aprendizagem e estas, devem ser a base fortalecedora para que ingressem no mercado de trabalho ou mesmo nas dificuldades que são taxadas fora das salas de aula convencionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, I. B. de; LIMA, M. C. M. **Manual para elaboração e apresentação de trabalhos científicos**: artigo científico. Campos dos Goytacazes: Fundação Benedito Pereira Nunes, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação: apresentação de artigo em publicação periódica científica impressa. Rio de Janeiro, 2002.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BELHOT, Ferraz Renato Vairo; MARCHETI, Ana Paula do Carmo Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

BELHOT, Renato Vairo. **Reflexões e propostas sobre o “ensinar engenharia” para o século XXI**. São Carlos. 1997. 113 p. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, 1997.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BLUMENFELD, Phyllis C. et al. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 369-398, 1991.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 312 p.

BORDENAVE, J. D. Prefácio. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da Problemáticação**: experiências com questões de ensino superior. Londrina: Ed. UEL, 1998.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GRANT, Mercadian Masques. **Getting a grip on project-based learning: Theory, Cases and Recommendations**. University of Georgia, 2002.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: A User's Manual**. Boston: Addison-Wesley, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: o que fundamenta a ação docente? Um estudo de abordagens do processo ensino-aprendizagem**. Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1983.

NAGAI, Walter Aoiama; IZEKI, Claudia Akemi. Relato de experiência com metodologia ativa de aprendizagem em uma disciplina de programação básica com ingressantes dos cursos de Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Elétrica. **Revista RETEC**, v. 4, p. 1-10, 2013.

PINTO, A. S. S. et al. Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com "peer instruction". **Janus**, Lorena, ano 6, n. 15, p. 75-87, jan./jul. 2012.

REIS, F. A. G. V. **Aplicação da metodologia da problematização em disciplinas de engenharia ambiental**. Rio Claro: UEP, 2005.

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-alunona universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011.

UNIVERSITY OF NORTHERN IOWA. **Active, cooperative and experimental learning**. 1998. Disponível em: <<http://www.uni.edu/teachctr/active.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MIGRANTES NORDESTINOS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE

Vanyne Aparecida Franco Freitas
Universidade Federal de Uberlândia
vanyne@ufu.br

Financiamento: PBG/UFU

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Este estudo relata as principais dificuldades dos migrantes nordestinos de inclusão na educação e no trabalho, frente a crise da indústria canavieira no Pontal do Triângulo Mineiro. Apresenta também ações de um processo contínuo de educação e de busca de novas oportunidades de renda, advindas de três projetos consecutivos de ensino, pesquisa e extensão, do Programa de Bolsas de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, em Ituiutaba-MG. As pesquisas foram descritivas-exploratórias, realizadas por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação direta e técnicas etnográficas. Como resultados, além do aprimoramento dos discentes enquanto pesquisadores, estes projetos proporcionaram a vivência da dura realidade da migração nordestina e da mulher nordestina na região.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Migração. Mulher e Trabalho.

APRESENTAÇÃO

Em toda região do Pontal do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, existe um número expressivo de migrantes do Nordeste do Brasil, atraídos a princípio pela oferta de trabalho da indústria agrícola canavieira. A maioria dos trabalhadores eram sazonais e residiam temporariamente na cidade de Ituiutaba, centro do Pontal, em virtude da proximidade às usinas e da procura por melhores condições de vida (SILVA, 1997). Depois, muitos trouxeram suas famílias e fixaram residência na cidade.

No início do ano de 2012, começou uma redução drástica das vagas de trabalho diante da crise econômica do setor canavieiro e do processo de automatização da colheita:

Funcionários e produtores rurais que arrendaram terras para o plantio de cana-de-açúcar ao Grupo João Lyra recorrem à Justiça para receberem pagamentos. A inadimplência do grupo já é vista pelas entidades de classe com um calote. A empresa tem duas usinas na região do Pontal do Triân-

gulo – uma em Canápolis e outra em Ipiacú – e estima-se que a dívida chegue a R\$ 700 milhões. (RAMOS, 2012, p. 23).

Na eminência do desemprego, a dificuldade dos trabalhadores de reinserção no mercado de trabalho perdeu sua temporalidade de entressafra e tornou-se permanente.

Com mudanças contínuas no setor agrícola e escassez de trabalho em proporções nacionais, as famílias migrantes buscaram novas oportunidades de geração de renda, com vários fatores impeditivos, como a exigência de educação básica e profissional em muitas vagas de trabalho disponíveis na cidade. Igualmente, enfrentaram a dificuldade de se incluírem na educação profissional, já que muitas oportunidades também exigiam e exigem a conclusão de alguma etapa da educação básica.

Ao realizar entrevistas com trabalhadores migrantes cortadores de cana na Zona da Mata Pernambucana, considerando a empregabilidade destes ao final do período de safra, Campos (2011) relata:

Cerca de 94% dos cortadores entrevistados são dispensados pela usina/engenho; e dentre os que são dispensados, a grande maioria não consegue trabalho após o corte da cana, representando 53% do total. Além disto, também relata que as dificuldades relativas à escolaridade e capacitação profissional foram mencionadas pelos entrevistados como os principais empecilhos na obtenção de emprego na entressafra; contudo, embora 62% desses apontem a baixa escolaridade e 10% indique a falta de experiência/capacitação como obstáculo na obtenção de emprego, apenas 2% buscou se qualificar na entressafra. (CAMPOS, 2011, p. 102).

Além da maioria das vagas de trabalho disponíveis exigir alguma educação profissional específica, existem outros fatores desfavoráveis na busca de profissionalização, que vão desde o papel familiar exercido por cada membro, como por exemplo, o papel da mulher migrante – dona de casa e cuidadora dos filhos – até às associações negativas e preconceituosas que relacionam os migrantes aos problemas sociais existentes na região. E ainda, a realidade dos trabalhadores sazonais e das famílias no município de Ituiutaba ainda é associada ao tráfico de drogas, furtos e aumento da violência urbana, favorecendo conflitos sociais decorrentes da diversidade étnico-cultural e do preconceito.

Diante de tantas dificuldades e aspectos sociais da vida das famílias migrantes nordestinas na região, seria possível desenvolver inúmeros estudos relacionados à vivência e à inclusão deles na sociedade e no mercado de trabalho (VIALLI, 2005). Contudo, e diante desse contexto, o presente estudo apresenta as principais dificuldades em Ituiutaba dos migrantes nordestinos, e também de suas famílias, no processo de educação profissional, bem como apresenta um conjunto de ações de ensino e extensão, voltadas a promover aos envolvidos um processo contínuo de educação e de inclusão nas vagas de trabalho.

As ações relatadas neste artigo advêm de três projetos de ensino, pesquisa e extensão, aprovados no Subprograma Educação Básica e Profissional, do Programa de Bolsas de Graduação – PBG, nos anos de 2012, 2013 e 2014 da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Campus Pontal, em Ituiutaba, Minas Gerais. Esse projeto contou com a coordenação, colaboração e orientação de técnicos-administrativos em Educação, discentes bolsistas dos cursos de Graduação em Pedagogia, Serviço Social e Administração, e ainda de docentes dos Cursos de Graduação da UFU. O projeto visou, paralelamente, a formação dos discentes bolsistas de graduação na interação Universidade e comunidade.

As ações de formação relatadas neste artigo objetivaram promover o acesso à educação e às vagas de trabalho, pensadas num processo de educação continuada e de autodesenvolvimento pessoal dos envolvidos. E para tanto, buscou-se a construção de parcerias com escolas e entidades, na interação entre Universidade e comunidade, e ainda, parcerias com as empresas contratantes e com instituições religiosas, como a Pastoral dos Migrantes da Igreja Católica.

METODOLOGIA

No ano de 2012, com um levantamento inicial, identificou-se que a maioria das famílias migrantes nordestinas residiam principalmente no Bairro Novo Tempo I do município. Outrossim, em contato com a Pastoral do Migrante, identificou-se que os trabalhadores migrantes sazonais residiam em alojamentos, disponibilizados pelas empresas contratantes, em três locais específicos na cidade.

Com a aprovação dos projetos no Programa de Bolsas de Graduação da UFU nos anos de 2012, 2013 e 2014, as pesquisas contaram com a colaboração de diferentes discentes bolsistas dos cursos de Pedagogia, Administração e Serviço Social, e durante os três anos, contaram com a participação de uma única discente do Curso de Serviço Social. Cada um dos projetos teve a duração de dois semestres, com uma carga horária semanal disponibilizada por cada discente de vinte horas, distribuída em ações de ensino, pesquisa e extensão.

Inicialmente, como embasamento para realização de cada pesquisa, a cada ano, os discentes fizeram um levantamento teórico relacionado aos temas e dividido entre eles: metodologia da pesquisa aplicada aos Cursos de Administração, de Serviço Social e de Pedagogia; o trabalho enquanto conceito, seu papel como gerador de identidade e de interação social, bem como suas problemáticas atuais; a cultura como metáfora e o processo de construção da cultura organizacional, a partir das relações existentes na sociedade e nas organizações; a problemática do migrante no contexto sociocultural no Brasil e na região; as diferentes ferramentas de pesquisa; o método etnográfico e sua aplicabilidade na construção do conhecimento nos estudos de Administração, de Serviço Social e de Pedagogia; o papel da mulher na sociedade e sua relação no trabalho; criação de cooperativas e empreendedorismo; entre outras temáticas relacionadas à educação, trabalho e gênero.

Toda pesquisa bibliográfica foi registrada em fichamentos e resenhas, e posteriormente, avaliada e compartilhada entre os colaboradores do projeto.

Quanto aos objetivos, as pesquisas foram descritivas-exploratórias (YIN, 2001), de abordagem quali-quantitativa, de modo a proporcionar aos discentes a prática dos dois métodos e o conhecimento dos paradigmas sociológicos de pesquisa e de suas metodologias aplicadas. O desafio foi de repensar a natureza do objeto proposto para estudo por diferentes paradigmas, conforme exposto por Morgan (2007). A metodologia utilizada pretendeu a produção de um conhecimento diferenciado dentro das áreas discriminadas, que contribuísse com outras pesquisas relacionadas ao trabalho, à educação e à migração de cursos como História e Geografia da Universidade.

Os dados quantitativos foram obtidos por meio de questionários - voltados a identificar o perfil dos trabalhadores sazonais, das famílias e das mulheres migrantes - e por meio da parceria com o Sistema Nacional de Emprego – SINE de Ituiutaba, acerca das vagas de trabalho cadastrados na entidade. As vagas de trabalho foram monitoradas nos anos de 2012 e 2013.

No SINE, por meio da análise das vagas e dos currículos cadastrados na entidade, os discentes identificaram as principais vagas ofertadas, e traçaram um comparativo entre as vagas de trabalho desejadas com as efetivamente ocupadas, bem como entre a escolaridade e os pré-requisitos existentes e exigidos.

Na parceria com a Pastoral do Migrante, durante os três anos, os discentes conviveram com os trabalhadores migrantes sazonais, e com algumas famílias e mulheres migrantes nos seus locais de moradia e de trabalho, onde obtiveram os dados qualitativos, para triangulação, por meio de entrevistas semiestruturadas, observação direta e pela pesquisa etnográfica.

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida nestes espaços e devidamente registrada no diário de campo dos discentes, conforme as práticas determinam. Para justificar seu uso, Mascarenhas (2002) aponta que trata de um método clássico da Antropologia nos estudos de construção de significados na área de Administração. Morgan

(2007) aponta a pesquisa etnográfica como um método voltado a promover uma mudança do paradigma da organização como racional e repleta de fatos objetivos, para uma organização como um grupo, no qual significados são socialmente construídos. O método etnográfico sugeriu a produção de um conhecimento com os discentes conscientes dos motivos de vivenciarem a pesquisa, de observarem sua realidade social, e para assim, produzirem um conhecimento diferenciado (BARBOSA, 2003).

Em paralelo, foram estruturadas as ações de ensino e extensão, com caráter intervencionista, e como ferramentas de integração e interação entre Universidade e comunidade. No primeiro ano, as ações foram divididas em três etapas e permitiram aos discentes a observação e a vivência da realidade dos trabalhadores sazonais e das famílias nos alojamentos e em suas residências. Nos demais anos, as ações foram realizadas nas casas das famílias, na escola parceira do bairro Novo Tempo I, na cooperativa e em outros locais de trabalho das mulheres migrantes.

As ações de ensino e de extensão foram realizadas em forma de encontros monitorados, com conteúdos relacionados à formação, educação profissional e à conscientização da importância da educação, planejados para cada momento e para cada ano. Os discentes fizeram os registros específicos das etapas do estudo em resenhas, fichamentos, tabulações e diário de campo. Registraram também as entrevistas, os questionários e as análises dos dados. Além disto, algumas ações de extensão foram registradas no Sistema de Informação de Extensão – SIEX da UFU.

DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE PESQUISAS E RESULTADOS

Em 2012, a pesquisa e suas ações foram estruturadas e divididas em três etapas.

Na primeira etapa, elaborada para diagnóstico das principais necessidades e dificuldades dos trabalhadores migrantes e de seus familiares relacionadas ao trabalho, os bolsistas aplicaram questionários para a identificação do perfil dos envolvidos. Levantou-se dados idade, escolaridade, estado civil, ano de vinda para o município, ocupação atual, ocupação anterior e qual curso gostaria de fazer. Além disto, a partir do início da pesquisa etnográfica e da realização de entrevistas semi-estruturadas, os discentes estruturam relatos com as percepções dos trabalhadores e das famílias, relacionadas ao mercado de trabalho, bem como a partir da vivência em suas cidades de origem.

Das quarenta e três pessoas questionadas, a maioria estava na faixa de idade de vinte e cinco a quarenta anos, e poucos com idade inferior a vinte e cinco anos. A maioria eram casados, e vieram para Ituiutaba em meados dos anos de 2007 a 2012. Os trabalhadores sazonais estavam todos empregados e esperavam retornar às suas cidades de origem, sem definição precisa do tempo de permanência em Ituiutaba.

A maioria das dezesseis pessoas questionadas residentes no município não manifestou vontade de retornar às suas cidades de origem, justificando que as condições aqui vivenciadas ainda eram melhores do que as da região de onde vieram. Dessas, oito estavam empregadas e a metade já havia trabalhado em outras atividades. As dificuldades relatadas na hora de buscar trabalho foram: horário de trabalho inviável, como horário noturno para as mulheres; discriminação; necessidade de carteira de habilitação específica; exigência de referências profissionais e experiência; e ausência de educação básica e profissional adequada.

Já os cursos relatados como os mais desejosos de profissionalização foram de Cabeleireiro, Informática, Culinária, Manicure e Tratorista/Operador de Máquina. E as principais necessidades de educação identificadas foram de conclusão do Ensino Fundamental e de educação profissional.

Na tentativa de comparar o perfil identificado com informações das empresas contratantes, foram enviados ofícios solicitando dados dos trabalhadores sazonais, como quantidade total de trabalhadores alojados em 2012, escolaridade, idade, naturalidade. Contudo, as empresas não deram nenhuma resposta.

Na segunda etapa, denominada como núcleo básico, os discentes buscaram dados quantitativos na parceria com o SINE do município, com o levantamento e análise das vagas e dos currículos cadastrados na entidade, identificaram a escolaridade mínima frequentemente exigida de Ensino Fundamental completo. As vagas de emprego monitoradas no ano de 2012 foram ofertadas em uma média de vinte vagas mensais.

As vagas de trabalho para os homens, na sua maioria, exigiam experiência e/ou carteira de habilitação, além da escolaridade mínima de Ensino Fundamental Completo e de alguma formação profissional como Eletricista, Tratorista, Garçom ou Manobrista. Já para as mulheres, a exigência também era de Ensino Fundamental completo (quarta série do primeiro grau) e variavam entre Empregada Doméstica, Pajem ou Babá, Cozinheira, Manicure, com o requisito 'experiência' e 'referência'. As vagas independentes de sexo eram na sua maioria ofertadas pelo principal Frigorífico da cidade, no setor de alta rotatividade e de trabalho em horário noturno.

As vagas foram informadas em encontros mensais e, a pedido das famílias, elaborou-se para a próxima etapa uma ação para orientá-los quanto à construção do currículo para apresentação às empresas ofertantes de trabalho.

Ainda na segunda etapa, contactou-se a Secretaria de Ensino e Desenvolvimento do município, e as escolas municipais e estaduais, acerca das vagas nos programas Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas etapas de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio. Estes programas estavam disponíveis na rede escolar pública da cidade e os discentes intermediaram a escola com os trabalhadores e com seus familiares: fizeram o levantamento das vagas e das oportunidades existentes, levaram as informações e esclareceram acerca de matrícula, exigências, pré-requisitos, colocando-se como interlocutores neste processo de acesso. Buscaram também conscientizá-los acerca da necessidade de formação continuada e da busca da educação profissional, principalmente enquanto estavam empregados.

Para a conclusão do Ensino Básico, os discentes identificaram diversas opções disponíveis nas escolas públicas da cidade. A forma mais rápida de conclusão do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio era o exame supletivo, popularmente conhecido como "Provão", realizado pelo SESI. Para fazer o provão o aluno deveria se inscrever pela internet na fase escolhida – Fundamental ou Médio - e ser aprovado em 4 provas aplicadas em cada etapa. O aluno concluiu o Ensino Básico ao obter uma nota superior a cinquenta por cento em todas elas. Para realização da prova era cobrada uma taxa de inscrição no valor de cento e vinte reais e toda documentação necessária e conteúdo da prova estava disponível em edital por site do curso.

Havia também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos –EJA, a nível Fundamental e Médio. E ainda, além dessa modalidade presencial, havia o Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC, que oferecia à comunidade cursos semipresenciais para conclusão do Ensino Fundamental e Médio. As matrículas eram realizadas na Escola Estadual Álvaro Brandão de Andrade, com documentos principais de identificação, e com o pagamento de dez reais de taxa de inscrição, por disciplina. Entregavam o material de estudos no momento da inscrição, segundo cada módulo. O aluno matriculado poderia estudar em casa e ir à escola quando tivesse necessidade de esclarecer dúvidas e de orientação. Depois de se preparar, o aluno iria à escola para fazer a prova.

Uma outra opção para concluir o Ensino Fundamental seria fazer uma prova de capacitação na Escola Estadual Coronel João Martins. Bastaria levar os documentos de identificação e marcar a prova, na qual o aluno deveria ser aprovado com nota superior a cinquenta por cento. A prova era de vinte questões, de múltipla escolha, com conteúdo acerca de assuntos referentes às disciplinas de Português, Matemática, Ciências e conhecimentos gerais.

Mesmo com essas ações, das quarenta e três pessoas envolvidas, somente duas se inscreveram no CESEC, a fim de concluir o Ensino Fundamental.

Por fim, a terceira etapa, denominada como núcleo profissionalizantes, foi elaborada com o intuito de levar às famílias o acesso a um novo exercício profissional, após análise dos resultados obtidos nas etapas

anteriores. Nessa etapa realizou-se um módulo preparatório de formação, composto por temas de conhecimentos abrangentes, e os discentes atuaram como facilitadores de modo que os trabalhadores e seus familiares conduzissem seu desenvolvimento profissional, e ainda, visualizassem a importância do processo de educação continuada.

De início, os discentes ministraram um módulo de cinco encontros, nas famílias e nos alojamentos, com os seguintes tópicos: mercado de trabalho, relações humanas e direitos humanos, qualidade de vida, empreendedorismo, responsabilidade social e noções básicas de informática. Cada um dos temas foi desenvolvido em encontros semanais separados, proporcionados nos seus espaços de moradia e na escola parceira – Escola Municipal Nadime Derze Jorge, situada no bairro Novo Tempo I.

Depois, foram identificados e apresentados os principais cursos de educação profissional ofertados no município no respectivo ano, por entidades como Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Industrial – SENAC e SENAI, respectivamente, e pelo Centro Vocacional Tecnológico, em parcerias como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Estes cursos foram: Cursos de Aprendizagem Profissional – Usinagem, Mecânica, Ajustagem, Soldagem, Instalação Elétrica Industrial, Instalação Elétrica Predial, Processos Administrativos, Tornearia Mecânica e Padeiro; Cursos de Qualificação Profissional - Manutenção Mecânica, Soldador, Eletricista Montador, e Eletricista Predial; e Cursos de Capacitação – Operador de Computador, Técnicas de Vendas, Cozinheiro Básico, Garçom, Manicure, Cabeleireiro, Técnicas para Barista e Cuidador de Idosos.

Em continuidade, propôs-se às empresas contratantes uma parceria com essas instituições, no intuito de viabilizar os cursos, entretanto, as empresas não manifestaram interesse em iniciar o processo de educação dos trabalhadores. Nas vagas gratuitas ofertadas pelo PRONATEC, somente três integrantes das famílias se inscreveram.

Ao final de 2012, os trabalhadores sazonais retornaram às suas cidades de origem.

E como evidência da pesquisa, observou-se a vontade e a necessidade das mulheres migrantes de atuarem como agentes de mudança no desenvolvimento profissional e pessoal, próprio e familiar, principalmente diante das dificuldades dos homens de conseguirem trabalho, considerados como chefes da família. Verificou-se que essas mulheres eram atuantes e objetivavam melhores condições de vida, enfrentando também dificuldades de acesso à educação e a novos postos de trabalho, e dificuldades de planejamento do orçamento familiar.

No ano de 2013, diante da complexidade do trabalho migrante na região, e considerando a falta de capacitação e de experiência, e ainda, a possibilidade dos chefes de família – os homens - perderem sua principal ocupação profissional, o projeto objetivou levar às mulheres das famílias migrantes orientações básicas de planejamento profissional e do orçamento doméstico. Essas orientações foram traduzidas em ações de ensino e extensão, pensadas de modo a permiti-las planejar, estruturar e acessar as oportunidades de educação e do mercado de trabalho, traduzidas em ações para promover a mudança da realidade de suas famílias e de suas comunidades.

As ações desenvolvidas nesse ano proporcionaram aos discentes envolvidos a vivência da realidade social da mulher migrante, estimulando-os no desenvolvimento de uma consciência do papel da mulher na sociedade. Foram estabelecidas parcerias com outros projetos da Universidade, realizados pelos cursos de História e de Geografia. Por meio desses projetos, surgiram parcerias com a Escola Municipal do bairro Novo Tempo I, com a Associação de moradores e com os Centros de Saúde dos bairros Novo Tempo I e Novo Tempo II. A partir das parcerias, foi possível vivenciar o cotidiano das famílias, e assim, identificar e analisar o perfil e as necessidades das mulheres migrantes residentes nestas comunidades, relacionadas a orientação ao mercado de trabalho, ao acesso à educação e ao planejamento do orçamento doméstico.

No estudo, evidenciou-se que as mulheres, em sua maioria, não concluíram o ensino básico, com as mais jovens demonstrando vontade de estudar e as mais velhas, muitas semianalfabetas, não se vendo no processo de educação. Ao se referirem ao trabalho, a maior preocupação era com as formas de conciliar uma jornada de trabalho

fora de casa com as cobranças dos maridos e com seu papel familiar – cuidadora dos filhos e da casa. O quadro do preconceito e de discriminação nos bairros onde residiam não era evidente, contudo em seus relatos, ao saírem dali em busca de emprego ou mesmo para trabalhar, este quadro tornava-se uma realidade cotidiana.

As ações de ensino e extensão, com base na pesquisa, foram destinadas a orientação profissional e ao planejamento do orçamento doméstico, por meio da realização de minicursos e/ou oficinas. Foi realizado o curso intitulado “Estratégias de organização orientadas para geração de renda e orçamento doméstico”, estruturado para o projeto, desenvolvido para atender as mulheres integrantes da Associação dos moradores do Novo Tempo II, agrupadas em uma comunidade para trabalhar e gerar renda a partir do artesanato. Em seguida, foi ministrado uma pequena oficina de confecção de bolos, para abrir novas oportunidades de geração de renda.

Na convivência com mulheres migrantes de Ituiutaba, organizadas numa Associação de artesanato, durante às reuniões das artesãs e no trabalho cotidiano de ensinar e executar o artesanato, as discentes evidenciaram novamente a vontade e a necessidade delas de serem precursoras das mudanças em suas famílias. Além disto, observou-se a vontade de conduzirem sua atuação no mundo do trabalho, de escolherem o trabalho mais adequado, mesmo diante de tantas dificuldades, como se o trabalho, a vivência e as relações dentro das organizações, pudessem trazer uma nova identidade e o sentimento de pertença à sociedade local.

Em 2014, e para dar continuidade às análises das realidades evidenciadas, o projeto desse ano considerou os papéis desempenhados por essas mulheres na sociedade e na sua cultura, a transição entre esses papéis, a necessidade de geração de renda, a busca de uma identidade enquanto pessoa e indivíduo social por meio do trabalho, as organizações onde trabalham e as relações que permitiam a construção de significados. O projeto respondeu ao questionamento de como as relações de trabalho e as relações na sociedade local contribuíam para o processo de (re)construção do significado do trabalho para as mulheres migrantes da região.

Foram estabelecidas parcerias com duas principais empresas empregadoras das mulheres migrantes na cidade e/ou região – empresas supermercadistas – e realizou-se ações de ensino e extensão, nessas empresas, direcionadas ao objetivo de integrar, interagir e, portanto, permitir aos discentes pesquisadores observar e vivenciar a realidade das mulheres nessas organizações. Além disto, deu-se continuidade à pesquisa etnográfica realizada na Associação dos moradores do Bairro Novo Tempo II, na associação das artesãs.

A abordagem de pesquisa qualitativa, pelo olhar etnográfico, mostrou o cotidiano de conciliação dos inúmeros papéis vivenciados e a necessidade constante de construção e de reconstrução do significado do trabalho a partir das relações ‘nas’ e ‘com as’ organizações e sociedade local. Observou-se o processo que coloca as mulheres migrantes na soleira da sociedade, por meio da transição entre os dois mundos – trabalho e família; os inúmeros papéis exercidos por elas; a questão da identidade, do sentimento de pertença a família e de não pertença a sociedade; a vontade de retornar à terra de origem; o sofrimento e os abusos na família; a condição de subemprego; as doenças psicossomáticas relacionadas ao trabalho, entre outras evidências identificadas inicialmente em 2013 e concluídas em 2014. Além disto, identificou-se um processo exploratório do trabalho dessas mulheres, que, desapontadamente, buscavam reconstruir o significado de seu trabalho e de suas identidades, a partir de relações de exploração e de preconceito com a sociedade local.

As ações de ensino, pesquisa e extensão, executadas nestes três projetos, foram registradas de acordo com o cronograma elaborado para cada ano, para apresentação de relatórios parciais e finais, e conforme determinado nos Editais do Programa de Bolsas. Igualmente, além dos encontros específicos determinados nas etapas, foram realizados encontros com todos os envolvidos, e ainda com membros da Pastoral do Migrante para apresentação dos resultados e das análises.

CONCLUSÃO

Além do aprimoramento como futuros pesquisadores e da prática de pesquisa entre diferentes áreas, estes projetos proporcionaram aos discentes a vivência do cotidiano dos trabalhadores sazonais, das famílias e das mulheres migrantes nordestinas. Com a consciência do papel da Universidade como espaço de debate das questões sociais, os discentes tiveram a oportunidade de direcionar a produção do conhecimento às necessidades da comunidade local.

Frente aos resultados, chegou-se à seguinte conjuntura: trabalhadores na eminência do desemprego e famílias com necessidades urgentes de renda; mulheres com vontade de aprender, de estudar e de mudar sua realidade; vagas disponíveis no Ensino Fundamental e em cursos de educação profissional; e vagas de trabalho condizentes às vagas dos cursos disponíveis.

A princípio, conclui-se que os envolvidos, inclusive as empresas, não viram a educação como alternativa de buscar e de propiciar melhores condições de vida. Contudo, o insucesso das ações não foi devido à falta de conscientização. A vivência na pesquisa trouxe a dura realidade de trabalhadores temporários cansados, submetidos a uma exausta jornada de trabalho, à exploração, ao preconceito e a condições sub-humanas de moradia. Eles chegavam do trabalho no campo por volta das vinte horas, tomavam banho, alimentavam, e mesmo cansados, lavavam seu uniforme e preparavam o equipamento de trabalho para o outro dia, iniciado às quatro da manhã. Nas entrevistas, ficou evidente a insegurança de não saberem o tempo de permanência na cidade, tida como a principal justificativa de não buscarem a conclusão do Ensino Básico ou do Ensino Médio. Ao final do ano de 2012, os trabalhadores sazonais voltaram para suas cidades de origem. Com a situação econômica decadente do setor canavieiro e com a imposição da mecanização do trabalho no campo, poucos retornaram no próximo ano e nenhum em 2014.

Quanto às famílias, estas mal tinham suas necessidades básicas supridas e seus membros frequentemente relataram a falta de alimento, de segurança e de renda: “dona, é muito bonito o estudo apresentado por vocês, a gente até fica com vontade de estudar, mas a nossa cabeça dói e está em casa, pois falta o arroz para comer.” (MORADOR BAIRRO NOVO TEMPO I, 2012).

Já as mulheres migrantes viviam na soleira da sociedade, por meio da transição entre os dois mundos – trabalho e família – num contexto de exploração e de sentimento de não pertença a sociedade, pelo preconceito e discriminação vivenciados. E o trabalho e a busca pela educação apenas reforçavam esse contexto.

Os discentes, no processo de conclusão do estudo, tiveram um cuidado especial no relato da situação do migrante e da mulher nordestina na região, diante do engano difundido e constantemente policiado de responsabilizá-los por suas condições de vida. Após a conclusão dos projetos, identificou-se como temas para futuras pesquisas as oportunidades de atualizar o perfil e as condições sociais das famílias e das mulheres migrantes na região, bem como de identificar a situação atual destes trabalhadores e trabalhadoras acerca da inclusão no trabalho e do contexto social na região frente às temáticas da migração, do trabalho e da educação.

Por fim, como as ações não foram direcionadas a dizimar os problemas sociais evidenciados, cabe sugerir que as alternativas para esse contexto vão além da necessidade de incluir os migrantes, suas famílias e as mulheres na educação ou no mercado de trabalho, e além da necessidade de eliminar o preconceito e a discriminação. É preciso mobilizar a sociedade – Universidade, entidades sociais, empresas, escolas, entes federados, comunidade – em ações de proporções amplas, de viabilidade prática, que atendam a urgência desse quadro, e ainda, que promovam a conscientização e valorização de todo o processo histórico da vida do migrante na região.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. Marketing etnográfico: colocando a etnografia em seu devido lugar. **RAE**, Rio de Janeiro: FGV, v. 43, n. 3, p. 100-105, jul./set. 2003.
- CAMPOS, Luís Henrique Romani de; RAPOSO, Isabel; MAIA, André. **Empregabilidade do cortador de cana-de-açúcar da zona da mata pernambucana no período de entressafra**. Disponível em: <<http://www.pastoraldomigrante.org.br>>. Acesso em: 20 dez. 2011.
- MASCARENHAS, A. O. Etnografia e cultura organizacional: uma contribuição da antropologia à administração de empresas. **RAE**, Rio de Janeiro: FGV, v. 42, n. 2, p. 88-94, abr./jun. 2002.
- MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra cabeças na teoria das organizações. In: ALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. **Teoria das organizações**. São Paulo: Atlas, 2007. (RAE-Clássicos).
- RAMOS, Vinícius. Empresa é acusada de calote milionário no Pontal do Triângulo. **UIPI Notícias Economia**, Ituiutaba, 04 jun. 2012. Disponível em: <<http://itba.com.br/empresa-e-acusada-de-calote-milionario-no-pontal-do-triangulo/>>. Acesso em: 12 jul. 2012.
- SILVA, Dalva Maria de Oliveira. **Memória, lembrança e esquecimento: trabalhadores nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro nas décadas de 1950 e 1960**. 1997. Dissertação (Mestrado)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- VIALLI, Antônio. O maior desafio está no campo social. **O Estado de São Paulo**: Especial Proálcool 30 anos, São Paulo, p. H7, 08 nov. 2005.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O CINEMA VAI À ESCOLA: PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DE FILMES DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS

Cristiane Aparecida de Lima

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
crisljor@gmail.com

Anny Karolini de Avila

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
anny.karol.avila@gmail.com

Bruna Elise Sauer Leal

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
lealbrunaa@hotmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Neste trabalho relatamos uma experiência escolar realizada por acadêmicas de um curso de Licenciatura em Ciências Naturais, proveniente da observação da prática docente nos anos iniciais em uma escola municipal de Ponta Grossa – Paraná, durante o Estágio Curricular Obrigatório. Desta forma, o objetivo da pesquisa foi a produção de um guia didático digital com sugestões de filmes de animação, que podem ser utilizados por professores dos anos iniciais como motivador dos tópicos de Ciências Naturais. Os resultados são apresentados como uma breve descrição do conteúdo do guia didático elaborado, apresentando sugestões de conteúdos e de abordagens didáticas propostas para a utilização de cada filme sugerido.

Palavras-chave: Cinema. Filmes de animação. Ciências Naturais. Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem deve ser revisto constantemente pelos seus pares, uma vez que deve ser dinâmico, acompanhando as mudanças que ocorrem no contexto social. Este dinamismo tem se intensificado nas últimas décadas, com a inserção das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), que vieram modificar as relações sociais em todos os seus âmbitos, científico, educacional, econômico, cultural, ambiental e tecnológico, promovendo assim novas formas de interação e novos paradigmas sociais.

No âmbito do ensino de Ciências Naturais este significado deve estar presente de forma clara e perceptível, uma vez que a ciência está intrinsecamente relacionada ao cotidiano do aluno, e para que o ensino e aprendizagem

de Ciências Naturais tenha realmente um significado para o aluno é necessário pensar em diferentes formas de construção deste conhecimento, formas essas que devem ir além do tradicional livro didático, que sem dúvida é um importante recurso pedagógico, mas que sozinho não supre as necessidades deste processo.

Nos anos iniciais, o ensino de Ciências Naturais deve ser ainda mais significativo ao aluno, uma vez que ele está tendo os seus primeiros contatos com o conhecimento, construindo as suas primeiras impressões da realidade. Para Trivelato e Silva (2011), as crianças pequenas têm uma relação prazerosa com os conhecimentos relacionados aos fenômenos da natureza. É um momento em que elas sentem satisfação de formular questões sobre o assunto, fazer explorações e descobertas para tentar explicar o mundo à sua volta.

No entanto, o que se percebe é que, no decorrer da escolaridade, essa relação prazerosa com o conhecimento muitas vezes vai sendo perdendo. Uma das tarefas do professor do Ensino Fundamental é evitar que isso aconteça, proporcionando atividades que propiciem um aprendizado prazeroso e com significado. (TRIVELATO; SILVA, 2011, p. 9).

O professor pode fazer o uso de diversos recursos para tornar o aprendizado prazeroso ao aluno, dentre eles a utilização de filmes é vista como “uma alternativa a mais na busca de tornar o ensino de ciências um ensino significativo para a vida dos jovens.” (MESQUITA; SOARES, 2008, p. 427).

O estudo de filmes no processo de ensino e aprendizagem é muito significativo para este contexto, tendo em vista a influência que a televisão exerce no público telespectador. Estando em frente à televisão a criança pode, em menos de cinco minutos já ter “viajado” pelo mundo. E, em um contexto onde as crianças estão muito próximas, e por vezes, já inseridas nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC elas materializam os seus desejos e fantasias, tendo em vista que a tecnologia oferece este mundo mágico às crianças.

As TIC fazem parte do cotidiano social, e esta precisa ser incorporada e debatida em todas as áreas, notadamente no setor educacional onde:

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem constituir um elemento valorizador das práticas pedagógicas, já que acrescentam, em termos de acesso à informação, flexibilidade, diversidade de suportes no seu tratamento e apresentação. Valorizam, ainda, os processos de compreensão de conceitos e fenômenos diversos, na medida em que conseguem associar diferentes tipos de representação que vão desde o texto, à imagem fixa e animada, ao vídeo e ao som. (MARTINHO; POMBO, 2009, p. 528).

Ao trabalhar com as TIC no ensino-aprendizagem, destacando aqui no ensino de Ciências Naturais, o professor terá a sua disposição diversos recursos, os quais poderão vir a facilitar o processo de assimilação e construção do conhecimento, uma vez que este fica mais atrativo, dinâmico e significativo ao aluno.

Os filmes aproximam-se muito da realidade do aluno, considerando que “ensinar e aprender ciências implica o estabelecimento de uma íntima conexão com a realidade em que vivemos, de modo a permitir ao aprendiz entrar em uma cultura científica e tecnológica.” (LIMA; BRAGA E JUNIOR, 2004).

Ao aproximar o conhecimento científico da realidade do aluno, o professor está oferecendo a ele a possibilidade de refletir criticamente sobre o mundo em que vive, contribuindo com a construção de cidadãos críticos-reflexivos, capazes de atuar e intervir de forma transformadora no mundo. Nos anos iniciais esta intervenção é expressiva, uma vez que a criança está em fase de construção e reconstrução do saber.

Percebemos que é no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que a criança aprimora, constrói e reconstrói seus conceitos e aprende de modo significativo sobre o ambiente que a ro-

deia, através da apropriação e compreensão dos significados apresentados no processo de ensino das Ciências Naturais, e os referenciais de ciências confirmam essa postura. (SANTOS, 2007, p. 10).

Neste contexto, os filmes de animação podem ser utilizados como uma estratégia de aproximação da realidade dos estudantes com o conhecimento científico, além de potenciais motivadores no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais.

Durante a observação realizada durante o Estágio Supervisionado Obrigatório, como requisito de um curso de Licenciatura em Ciências, identificamos uma situação problema em uma escola da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR. Uma das professoras do 2º ano relatou que trabalha o conteúdo de Ciências Naturais apenas a cada 15 dias, utilizando em poucos momentos estratégias diferenciadas de ensino. Como forma de minimizar o problema relatado, desenvolvemos a presente pesquisa cujo objetivo consistiu em desenvolver um guia didático digital com indicações de filmes de animação com potencial a serem trabalhados em sala de aula, como estratégia de auxiliar e motivar o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O CINEMA NA SALA DE AULA

A primeira exibição pública do cinema aconteceu em 28 de dezembro de 1895 em Paris, sendo que as primeiras exibições foram filmes curtos, com a câmera parada, em preto e branco e sem som (BERNARDET, 1991).

O cinema centra-se no imaginário do seu público telespectador, nas suas emoções, em seus sonhos e fantasias. Napolitano (2015) aponta que o cinema, enquanto pertencente à indústria cultural, um produto dela, também é uma forma de mídia moderna, o qual está voltado cada vez mais para um espectador formado no contexto das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC, além de se constituir como uma obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada.

A exibição de filmes na sala tem respaldo na legislação, a qual obriga a exibição de filmes como componente curricular obrigatório por no mínimo duas horas mensais. Essa obrigação veio por meio da Lei 13.006, a qual acrescentou o inciso (§) 8º ao artigo 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, obrigando a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

A Lei 13.006/14 vem ao encontro do processo de criação de políticas públicas que normatizam as práticas do cinema na escola, seja de leitura e análise de produções filmicas nacionais, seja da produção expandida, alternativa, independente da comunidade escolar e do seu entorno. A lei representa, então, para o campo emergente do cinema na educação, mais do que um mero dispositivo legal, um desejo de políticas públicas que regulamentem as atividades pedagógicas relacionadas ao uso do audiovisual na escola em todo o território nacional (FRESQUET, 2015, p. 30).

O cinema, no contexto da mídia-educação, pode ser percebido a partir de diversas dimensões, tais como: estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas, relacionadas com o contexto de educar com o cinema e educar sobre o cinema. Nesse sentido, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos (FANTIN, 2007).

O uso do filme na sala de aula pode trazer muitos benefícios para o ensino e aprendizagem, como já foi destacado anteriormente. Contudo, autores como Borba e Napolitano (2015) alertam que o estímulo ao interesse e a disposição em aprender depende da mediação do professor, que deve utilizar filmes em sala de aula para além do contexto do lazer, incentivando o aluno a ser um espectador crítico e exigente, propondo filmes em que o seu conteúdo esteja atrelado ao conteúdo escolar.

Neste contexto, para integrar de forma correta os conteúdos presentes nas obras cinematográficas ao ensino de ciências formal, Napolitano (2015) aponta algumas utilizações do cinema em sala de aula, tais como: vídeo como sensibilização, vídeo como ilustração, vídeo como simulação, vídeo como conteúdo de ensino, vídeo como documentação, vídeo como intervenção, vídeo como avaliação, vídeo como integração e suporte de outras mídias.

Arroio e Giordan (2006, p. 4) acrescentam que o vídeo pode ser utilizado como reforço da explicação prévia do professor, como meio de avaliação, como função investigativa e como vídeo-motivador, o qual “[...] é destinado fundamentalmente a suscitar um trabalho posterior à exibição da obra. Além de apresentar conteúdos, o vídeo motivador, por exemplo, provoca, interpela, questiona, desperta o interesse.”

AS CRIANÇAS E OS FILMES DE ANIMAÇÃO

O cinema de animação marcou épocas e gerações. Filmes e desenhos que remetem a infância são lembranças constantes na vida de muitas pessoas. O filme de animação emociona, encanta, proporciona um mundo de fantasias, de sonhos, tudo em consequência da animação que deu vida a objetos inanimados. Neste contexto, o filme de animação aparece como importante para motivar tópicos de Ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais.

O cinema na sala de aula é uma importante oportunidade que o professor dispõe para tornar suas aulas significativas e atrativas aos alunos. Os filmes fazem parte do cotidiano dos alunos, é uma mídia que está acessível a praticamente todas as classes sociais.

No ensino de Ciências Naturais o professor deve trabalhar com problemas que fazem parte da realidade do aluno. Ele deve transformar a atividade manipulativa em conceitos científicos. O aluno precisa saber como fazer e por que fazer? O professor de Ciências Naturais deve falar a linguagem do aluno, porém sempre o orientando para a construção correta do conceito científico.

As crianças têm uma relação muito próxima com os filmes de animação, pois são produções que distraem e divertem, sendo uma importante estratégia para o professor utilizar no ensino de Ciências Naturais, como forma de aproximar o conhecimento científico da realidade do aluno, proporcionando a possibilidade de pensar sobre o mundo em que vive, contribuindo com a construção de cidadão críticos capazes de intervir e atuar de modo positivo no mundo.

É notório que filmes de animação não despertam o interesse de todos os estudantes de forma igualitária, contudo, a inserção do cinema no processo de ensino e aprendizagem é um processo lento, onde, em cada aula o professor deve trabalhar o uso do filme de forma diferenciada para que a atividade com o vídeo desperte o interesse de todos os alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento do presente trabalho foi realizado a partir da observação da prática docente nos anos iniciais resultando em um relato da experiência de acadêmicas do curso de Licenciatura em Ciências, realizado durante a observação do Estágio Curricular Obrigatório.

A observação foi realizada durante aulas dos anos iniciais, de uma escola da rede municipal de ensino, localizada na periferia da cidade de Ponta Grossa – Paraná, onde, a partir de conversa com uma das professoras do segundo ano do Primeiro Ciclo, identificamos uma situação problema relacionada ao ensino de Ciências Naturais.

A professora relatou que durante sua prática pedagógica, prioriza o ensino das disciplinas de Português e Matemática, tendo em vista que os alunos estão em fase de alfabetização, e também é uma recomendação da

Secretaria Municipal, a qual envia para todas as escolas do município o plano de trabalho anual com os conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor no decorrer do ano. Desta forma, o ensino de conteúdos relacionados às Ciências Naturais se torna menos recorrente, sendo abordado apenas a cada 15 dias.

Foi possível analisar que as aulas de Ciências Naturais, além de serem quinzenais, eram aulas majoritariamente expositivas, proporcionando pouco interesse do público alvo em questão, alunos de 6 anos de idade, que se mostravam distraídos e desestimulados durante as aulas.

Perante as observações, realizamos reflexão sobre a prática pedagógica, objetivando um ensino de Ciências Naturais mais prazeroso e estimulante aos alunos. Desta forma, propusemos a elaboração de um guia didático digital com sugestões de filmes de animação, cujo conteúdo tivesse relação com o conteúdo de Ciências Naturais que é trabalhado no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

Para a elaboração do guia didático, foram selecionados 10 filmes de animação. Após a seleção dos filmes, a próxima etapa envolveu a investigação em torno dos conteúdos que poderiam ser extraídos das obras. Apontados esses conteúdos, iniciou-se a elaboração do guia, onde foram sugeridos os filmes e as possíveis relações com os conteúdos de Ciências Naturais, além de sugestões de abordagens em sala de aula, com a intenção de auxiliar a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais.

O material foi preparado para os professores que trabalham com o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais, o qual é um desafio, tendo em vista que este é o momento em que o aluno está tendo contato mais direto com o mundo real, esta formulando conceitos sobre todas as coisas que o cercam.

RESULTADOS

O ensino de ciências tem passado por grandes transformações, basta recordarmos de como aprendemos ciência e hoje, enquanto docentes da disciplina, como procuramos ensiná-la aos nossos alunos, de forma menos conteudista, mais prática, dinâmica com significado para o aluno. Nos anos iniciais, o ensino de Ciências deve ser ainda mais significativo para o aluno, precisa ser um ensino prazeroso, uma vez que o aluno está tendo o primeiro contato com o conhecimento.

Para tornar o Ensino de Ciências Naturais prazeroso e instigante, o professor pode fazer o uso de diversos recursos dentre eles, o uso de filmes. Neste contexto, O produto final resultou em um guia didático digital, contendo 14 páginas, com 10 sugestões de filmes de animação, os quais o professor pode trabalhar em sala de aula, atrelado ao conteúdo escolar e a outros materiais de ensino. São sugestões de como o professor pode aproveitar o conteúdo de Ciências Naturais presentes nas obras de animação, no entanto, cada professor deve definir qual a melhor estratégia didática e metodológica para a utilização dos filmes propostos durante suas aulas.

Os filmes selecionados para compor este guia foram: Bee Movie – A história de uma abelha; Era uma vez na floresta; Happy Feet – O Pinguim; Lorax: Em busca da trífula perdida; Nausicaã do vale do vento; Os sem-floresta; Procurando Nemo; Rio – O filme; Vida de inseto e Wall-e.

É importante destacar, que os filmes não substituem a aula expositiva do professor, eles são um recurso didático, um auxílio nas aulas de Ciências Naturais, os quais devem ser utilizados juntamente com outros recursos como o livro didático e o quadro de giz. Os filmes selecionados e os conteúdos que podem ser trabalhados são apresentados a seguir:

- a) **Bee Movie** – A história de uma abelha – O conteúdo de ciências que pode ser trabalho em relação ao filme Bee Movie é o conteúdo de Ecologia. O filme aborda os ecossistemas e suas importantes relações.

- O professor pode abordar a relação do ser humano com a natureza, e como as suas ações provocam consequências danosas para as abelhas, modificam seu habitat, fator que pode promover a extinção de algumas espécies. Neste contexto, o conteúdo pode ser explorado com as crianças dentro de uma reflexão preservacionista, para refletirem que a ação do ser humano pode provocar sérios danos para as espécies de fauna e flora. Também podemos explorar o assunto da reprodução das abelhas, como funciona a estrutura das colmeias, explicar como as abelhas conseguem produzir o mel através do néctar, falar sobre a polinização e como elas tem um papel extremamente importante para o Planeta Terra. Abordando esse assunto na linguagem das crianças, pode-se aproveitar de maneira abrangente o filme.
- b) **Era uma vez na floresta** - Nesse filme podemos abordar o tema poluição atmosférica causada pelo ser humano, que também é um dos problemas mais persistentes e prejudiciais à natureza na atualidade. O filme trata da poluição por gases tóxicos que ocorre numa determinada floresta e começa a prejudicar a natureza, adoecendo os animais que vivem naquela região. Nesse contexto, insere-se a química, ecologia e a biologia. A sugestão para abordar esses assuntos com crianças, seria falar como as ações do homem prejudicam a natureza, e como a poluição está prejudicando a fauna e a flora do nosso planeta.
 - c) **Happy Feet** – O Pinguim – Com esse filme o professor pode abordar sobre a vida dos pinguins e o aquecimento global. Da mesma forma que o filme anterior, por meio deste filme, o professor pode trabalhar em sala de aula a influência do homem no aquecimento global e explicar do que se trata o aquecimento global. Também pode abordar sobre a vida dos pinguins, suas características e vivência entre as espécies.
 - d) **Lorax: Em busca da trífula perdida** – Neste filme o professor poderá levantar as questões sobre o desmatamento, o lixo, a destruição dos espaços verdes e a ação destrutiva do ser humano sobre a natureza. Também pode ser abordado o desmatamento das florestas, onde o professor poderá levantar questões de reflexão, fazendo com que os alunos imaginem como seria viver em um mundo onde tudo é composto de plástico, onde não existem mais árvores e nem ar puro para respirar. Com essas reflexões, o professor pode instigar os alunos a entenderem a importância da preservação ambiental e como isso refletirá num futuro, não tão distante.
 - e) **Nausicaã do vale do vento** - Com esse filme, o professor pode continuar com a reflexão sobre a preservação ambiental, pois a história retrata um mundo que já foi devastado há anos e que hoje está quase inabitável devido à poluição, gases tóxicos e todas as ações destrutivas provocadas pelo ser humano, o professor pode abordar a importância da preservação do meio ambiente e das espécies que nele vivem.
 - f) **Os sem-floresta** – Neste filme, o professor pode abordar como as espécies de animais selvagens estão cada vez mais próximas do ser humano em sua área urbana, pois com o desmatamento das florestas e a expansão de indústrias e urbanização das espécies ocorre a destruição do seu habitat natural. O professor pode levar os alunos a reflexão sobre tal questão, destacando os órgãos e entidades responsáveis pela preservação dos animais silvestres. Poderia iniciar um estudo sobre diferentes paisagens e seus tipos naturais mais comuns. Desta forma há uma relação interdisciplinar, entre os elementos de Ciências e da Geografia.
 - g) **Procurando Nemo** – Esse filme trata de um ambiente marinho, neste contexto, o professor pode levantar questões sobre a vida marinha, sobre as diferentes espécies que vivem nos oceanos. O professor pode utilizar os personagens do filme para falar sobre a fisiologia de cada espécie, como por exemplo, peixes,

lulas e tartarugas. Como são seus hábitos e alimentação. Também pode abordar a relação ecológica entre o peixe palhaço e a anêmona do mar, tratando assim questões de ecologia e biologia marinha.

- h) **Rio:** O filme – O professor pode utilizar esse filme para abordar questões sobre o tráfico de animais silvestres, preservação ambiental, maus tratos de animais e extinção de espécies. O filme se passa no Brasil, tendo como cenário a cidade do Rio de Janeiro, mostrando a realidade da cidade, a cultura, a diversidade de espécies de fauna e flora. Sobre o tráfico e maus tratos de animais silvestres, o professor pode falar sobre quais são as consequências e as punições de acordo com a legislação brasileira.
- i) **Vida de inseto** – Com o assunto desse filme, o professor poderá falar sobre a vida dos insetos, pode usar os personagens do filme para comparar aos insetos que as crianças muitas vezes veem na vida real, explicar sua anatomia, como vivem e qual é o papel delas na natureza. Pode abordar sobre o habitat das formigas, o formigueiro, o que elas fazem para obter alimentos e como elas constroem esse habitat.
- j) **Wall-e** - Através do conteúdo do filme, o professor pode abordar com as crianças algumas reflexões, como por exemplo, a responsabilidade que cada um deveria ter em relação aos resíduos que produz. Refletir, a partir do filme, qual a atitude mais coerente: um consumo mais responsável ou permanecer no mesmo ritmo de consumo inconsequente? Refletir sobre até que ponto as inovações tecnológicas podem ser benéficas ao planeta, e a partir de que ponto se torna prejudicial. O professor pode também abordar conceitos de sustentabilidade, de conscientização ambiental, abordando os conteúdos através do ensino CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), de acordo com a faixa etária dos alunos.

CONCLUSÃO

Neste artigo, apresentamos a importância do uso de filmes de animação no ensino e como esse recurso pode ser utilizado como motivador nas aulas de Ciências Naturais nos anos iniciais, além do relato da experiência vivenciada em ambiente escolar. Durante as observações foi possível perceber a priorização de algumas disciplinas frente aos conteúdos relacionados às Ciências Naturais, e a pouca contextualização destes conteúdos com o cotidiano dos estudantes, resultando no desinteresse dos mesmos.

O guia didático digital “O Cinema vai à escola” foi desenvolvido para auxiliar professores das séries iniciais a abordarem conteúdos de Ciências Naturais por meio da utilização de filmes em sala de aula, buscando maior interesse dos estudantes pela aproximação com suas realidades e recursos considerados motivadores para as crianças. O cinema na sala de aula é uma importante oportunidade que o professor dispõe para tornar suas aulas significativas e atrativas aos alunos. Os filmes fazem parte do cotidiano dos alunos, é uma mídia que está acessível a praticamente todas as classes sociais.

Para o desenvolvimento do guia foram selecionados filmes de animação de diferentes épocas e períodos, alguns são muito conhecidos do grande público, outros são obras de menor audiência. No guia são descritas as sinopses de cada filme, os conteúdos relacionados às Ciências Naturais, e sugestões de abordagens em sala de aula. Os filmes escolhidos para a elaboração do guia são apenas sugestões. Existem no mercado cinematográfico diversos filmes de animação que também apresentam potencial para serem trabalhados pelo professor em sala de aula.

É importante ressaltar que o uso do cinema nos anos iniciais, deve caminhar concomitante a alfabetização, não devendo substituir a alfabetização. Da mesma forma, o uso de filmes em sala de aula não deve ser realizada de forma a substituir a mediação do professor, sendo essencial a utilização de estratégias didáticas e metodológicas, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma relevante e contextualizado, de maneira a estimular a reflexão crítica acerca dos conteúdos abordados e sua relação com o cotidiano dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARROIO, A.; GIORDAN, M. O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino. **Educação em Química e Multimídia**, n. 24, nov. 2006. Disponível em: <<http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc24/eqm1.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- BERNARDET, J. C. **O Que É Cinema**. Tatuapé: Brasiliense, 1991. (Col. Primeiros Passos).
- BORBA, E. M. B. **O Uso De Filme Como Recurso Pedagógico No Estudo Das Epidemias**: Possibilidades Na Aprendizagem Significativa. 2015. 91 p. Dissertação (Mestrado)– Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- BRASIL. Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 26 out. 2016.
- FANTIN, M. Mídia-Educação e Cinema na Escola. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan./dez. 2007.
- FRESQUET, A. Cinema e educação: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. **Universo Produção**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto_educacao-10cineop_webpdf.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.
- GEADA, E. **O cinema espetáculo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1987.
- MORAN, J. **As mídias na educação**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/midias_educ.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- OLIVEIRA, B. J. **História da Ciência no Cinema 2**. Brasília, DF: CAPES Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- SANTOS, Clézio. O Ensino de Ciências na atualidade: Contextos científicos e tecnológicos. **Clube de Autores**, 152 p. set. 2007.
- THIEL, G. C.; THIEL, J. C. **Movies takes**: a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymar, 2009.

O FANZINE COMO FERRAMENTA EM SALA DE AULA: APONTAMENTOS SOBRE OFICINAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gabriel Pinto de Bairro

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) – Rio Claro
gbairro@gmail.com

Financiamento: FAPESP

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar o relato de dois minicursos realizados pelo autor voltados para a produção de *fanzines*, na tentativa de contribuir para a formação inicial e continuada docente. A produção coletiva do material apontou perspectivas de trabalho interdisciplinar entre profissionais em educação, bem como interação coletiva entre as/os estudantes. A aceitação das então denominadas "Ofizines" pelos participantes indica potencialidades e possibilidades de realização desta atividade nas escolas – objetivo central de ambas as "Ofizines". A apresentação da concepção de trabalhar com *fanzines* nas escolas, bem como as suas potencialidades artística e enquanto meio de comunicação independente, demonstram a qualidade do material para trabalho em sala de aula nas escolas.

Palavras-chave: Fanzines. Formação docente. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve os desdobramentos de duas oficinas pensadas enquanto cursos de curta duração para introdução e confecção de *fanatic magazines* (*fanzines* ou *zines*) realizadas no segundo semestre de 2017 na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp, no campus de Rio Claro-SP.

Realizadas no dia 21 de agosto – sob o título de "Oficina de introdução e produção de *fanzines*" – e no dia 7 de novembro – a qual optou por ser chamada de "'Ofi-Zine': oficina de produção de *fanzines*" – respectivamente, as *Ofi-zines* como ficaram também conhecidas estiveram vinculadas a dois eventos ocorridos no referido campus universitário. A primeira iniciou o círculo de cursos de curta duração propostos pela Comissão de Eventos do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG), e a segunda integrou a 47ª Semana de Estudos Geográficos, organizada pela Comissão Organizadora da Semana de Estudos Geográficos (COSEG) e pelos demais estudantes do curso de Graduação em Geografia da Unesp/Rio Claro.

O objetivo destas oficinas era semelhante no tocante da pretendida popularização e compartilhamento do conhecimento e das técnicas de produção destes materiais, na tentativa de contextualizar historicamente a confecção

dos *fanzines* desde sua concepção nos anos 1930 até a contemporaneidade. Os cursos culminavam na confecção, por parte das pessoas participantes, de um *fanzine* em cada um daqueles, como forma de demonstrar a capacidade do material como uma ferramenta para uso em sala de aula por professoras/es e futuras/os professoras/es em formação.

Ambas as oficinas, por mais que estivessem vinculadas a eventos ocorridos no ano letivo do curso de Geografia, estavam abertas a toda a comunidade acadêmica e não acadêmica. Entretanto, os participantes das duas oficinas neste artigo relatadas eram em sua totalidade, estudantes vinculadas/os ao curso de Geografia, tanto no nível de graduação como de pós-graduação. Única exceção feita é a participação, no primeiro minicurso, do mestre em história Prof. Ms. Marco Antônio Milani, o qual se disponibilizou desde o princípio à compor a organização desta primeira *ofizine*.¹

A produção de dois *fanzines* – um em cada oficina – serviu como experiência às/aos participantes para que os mesmos pudessem conhecer e utilizar as técnicas de produção deste material em sala de aula, bem como observar a sua potencialidade de expressão artística que possibilite a formação de sujeitos autônomos, os quais possam se expressar de diversas formas artísticas. Sendo uma delas os próprios *fanzines*.

Sendo assim, este artigo propõe o relato das oficinas, apresentando uma breve descrição e apanhado histórico do *fanzine* desde seu surgimento até a expressão dos mesmos atualmente. Passado este primeiro momento, busca-se então relatar ambas as oficinas, a fim de compartilhar a forma de consecução das mesmas, algumas das experiências enquanto ministrante e participante da oficina, com o fito de desencadear possíveis novas propostas de realização e execução das *ofizines* não só em ambiente universitário, mas também nas escolas de diversos níveis de ensino.

DEFINIÇÃO E BREVE HISTÓRIA DOS FANZINES

A palavra *fanzine* de acordo com Milani (2013) deriva de *fanatic magazine*, em inflexão juntando duas palavras de origem inglesa, sendo a primeira parte da primeira palavra e a última da segunda. *Fanzine* ou *zine* é uma forma de expressão artística contra hegemônica que busca divulgar assuntos de mesmo interesse de um determinado grupo social, surgida nos Estados Unidos na década de 1930 (MILANI, 2013).

Entretanto, a definição de *fanzine* é uma tarefa complexa, tendo como ponto de a forma como sua organização é feita com o fito de, principalmente, não hierarquizar as informações textuais e imagéticas. Ao definir *fanzine*, também é recorrente a afirmação de que os *fanzines* não são produzidos para serem obtidos deles alguma forma de remuneração lucrativa, sendo o dinheiro utilizado na maior parte dos casos para cobrir os gastos com a impressão do material.

A partir de então, já é perceptível a diferença entre o *fanzine* e os jornais impressos de comunicação. Além de não visarem qualquer tipo de lucro na maioria dos casos, a divisão do trabalho e da execução dos *fanzines* é feita de forma horizontal e igualitária, também de forma diferente das edições de grande mídia.

A diferença se inicia no tocante da organização das tarefas: feita de forma não-tradicional, comparada à uma divisão social do trabalho realizada nestas editoras que visam ao lucro de mercado. Conforme Bairro e Lira (2017, p. 2636)

Uma mesma pessoa, a fins de exemplificação, pode acumular as funções de edição e diagramação por exemplo, do material, sem que haja qualquer tipo de cobrança acerca de sua execução. [Desta forma] todas as pessoas que estão a compor um *fanzine* controlam os meios e os processos de

¹ Agradeço aqui também às/aos outras/os organizadoras/es das *ofizines*, as/os quais proporcionaram momentos de aprendizagem coletiva e compartilharam experiências que possibilitaram os desdobramentos deste trabalho. Agradeço à Comissão de Eventos do Programa de Pós-Graduação em Geografia – na pessoa de Patrícia da Cruz Oliveira, monitora do primeiro minicurso/ *ofizine* – pela confiança no trabalho exercido por nós e pela possibilidade de abrir o ciclo do ano de 2017 de minicursos desta mesma comissão. Agradeço aos companheiros Natanael Felipe de Paula Filho e Tiago Verardino, ministrantes também do primeiro minicurso.

produção para o mesmo, visando atingir a autonomia necessária para a produção deste material artístico contra-hegemônico.

Não existe então uma maneira certa de dispor as informações no material, diferentemente na produção de um texto literário ou artigo científico, por exemplo. A criação fica à cargo muitas vezes da expressão artística dos sujeitos que estão reunidos para fazer o *zine* – o qual também pode ser produzido de maneira individual, com o sujeito produtor do material ficando responsável por todo o processo de confecção do mesmo.

Os *fanzines* podem ou não ter uma determinada temática. As experiências das *ofizines* descritas adiante neste trabalho não tiveram um tema definido – ainda que depois os participantes pudessem perceber nuances que envolveram um determinado tema comum, surgido ao acaso sem que os produtores do material tomassem consciência coletiva do ocorrido.

Um *zine* pode ter como eixo a forma de produção artística: musical, colagem, poesia, desenhos, pinturas, dentre outras diversas. Cabe aos sujeitos que os confeccionam decidirem também se terão no material final uma única forma ou modo de produção artística. Normalmente não há discordância entre o tema geral, ainda que não elencado previamente; contudo, pode haver mistura das composições e as formas como as mesmas se apresentam visual e esteticamente.

A distribuição dos *fanzines* também não segue padrões fixos e/ou convencionais, podendo ser distribuído nas ruas, em shows – caso comum no movimento punk – em lojas nas quais o público-alvo das produções poderia frequentar, dentre outros. Há casos de um tipo de “ação direta” com os *zines*, sendo deixados em locais públicos, para que qualquer pessoa que os encontrasse tivesse contato com o material e a ideia veiculada.

Historicamente, este material constituiu em seus primórdios uma forma de comunicação entre os fãs de ficção científica, que os integrava e os informava dos acontecimentos entre os conteúdos das séries veiculadas naquela época, o que acabou criando uma rede de contribuições entre estes fãs. Tomam maior força e conhecimento por parte do restante da sociedade na década de 1940 e na década de 1960.

Neste segundo período, sobretudo na França, muitos artistas fãs de Histórias em Quadrinhos (HQ), as quais eram difundidas pela grande mídia impressa, encontram no *fanzine* uma maneira de realizar a divulgação de seus próprios quadrinhos em revistas de pequena tiragem (MILANI, 2013).

No Brasil, durante o período da ditadura militar, o *fanzine* serviu não somente para divulgação de quadrinhos desenhados por grandes artistas, como a famosa cartunista Laerte, que compunha em conjunto com Luis Gê a coautoria da “Revista Balão”, na década de 1970, mas também serve principalmente durante a década de 1980 para divulgar os conteúdos tidos como “subversivos” pelo regime autoritário do aval do departamento de censura (DIP) à época.

Assim, os *zines* serviam não só para a divulgação de materiais e como potencialidade da divulgação de ideias contrárias ao fascismo estatal do período, mas também para demonstrar resistência ao regime militar vigente então. Na mesma década, os *fanzines* entram em discussão nas reuniões inclusive da Editora Abril, a qual obtinha lucros através de quadrinhos traduzidos para o português dos heróis estadunidenses principalmente.

Também se destaca o estímulo à produção dos *zines* de HQ dados pelo artista brasileiro Maurício de Souza, veiculado por esta mesma editora e estimulando a então incipiente geração quadrinhista do país. Ainda que não fosse diretamente ligado ao movimento de produção de revistas alternativas, os quadrinhos do autor popularizam a forma de produzir HQs no Brasil.

Entre 1975 até 1979, foi produzida nos Estados Unidos – mais precisamente no Queens, em Nova Iorque – a revista de Legs MacNeil, que cunhou o termo “punk” para as bandas que se reuniam no CBGB para “fazer o som” da juventude estadunidense. Na Inglaterra, em 1976, o *zine* “Sniff and Glue” surge como primeiro *fanzine* punk, contendo uma mensagem no final de seu texto que dizia, em linhas gerais, que se o leitor não gostasse do material,

que fizesse o seu mesmo. Mais tarde, este lema vira mote tanto do movimento punk como entre os “fanzineiros” ao redor do mundo.

Esta ideia do “faça você mesmo” (*Do It Yourself* ou *DIY*, no inglês) influencia grande parte dos *zines* brasileiros produzidos no regime ditatorial. Desta forma, os *fanzines* começam a ser associados com o movimento punk rock brasileiro, eclodindo principalmente quando as “gangues” da capital paulista e do “subúrbio” paulistano, na região do ABC Paulista, se unem. Também há registros de encontros entre fanzineiros (pessoas que produzem fanzines) no interior do estado do Paraná, tornando a rede de troca e veiculação destes *fanzines* física e melhor articulada.

Nas trocas realizadas via serviço postal, no Brasil especificamente, tinham uma particularidade singela e perspicaz: os adeptos da troca física entre fanzineiros de outras cidades e regiões brasileiras costumavam trocar seus materiais a partir da prática do “selo vacinado”, um selo que, de acordo com Milani (2015), deveria ser aplicado cola sobre o mesmo para, quando alcançasse o destinatário, o mesmo pudesse lavar o carimbo aplicado pelo serviço postal e reutilizar o mesmo selo para retornar a postagem.

Atualmente no país, os *zines* são produzidos de forma local, sem que haja uma integração espacial física de fato entre os fanzineiros – salvo algumas experiências no nordeste brasileiro e outras experiências locais. O meio físico da distribuição de fanzines é bastante estimulada em Portugal e na Espanha, ocorrendo alguns encontros em eventos de artes em geral, o que associa os *fanzines* à expressão artística.

A partir do advento do meio digital, sobretudo a partir dos anos 2000 com a popularização da internet como uma plataforma que possibilita o alcance da produção dos *zines* à um público que sequer conhecia a forma de expressão deste material, os mesmos veiculam com uma velocidade e alcance muito maiores do que anteriormente. O leitor recebe então, um *fanzine* sem precisar sair de sua casa, potencializando também as trocas dos materiais entre os leitores.

Dessa forma, de acordo com Bairro e Lira (2017, p. 2635) “[...] os *fanzines* se popularizam entre novos e velhos públicos a partir do ciberespaço, se utilizando das Tecnologias da Informação (TIC’s)” (CASTELLS, 2010; LEVY, 1999), para não só serem divulgadas, mas também lidas e distribuídas.

Então, o *fanzine* alcança um público que antes não tinha acesso ao material, pelo mesmo estar associado aos movimentos de resistência à regimes autoritários e por ser voltado a um público muito específico. A internet possibilita então, democraticamente para quem consegue ter acesso à mesma, o compartilhamento e a obtenção destes materiais, divulgando e potencializando o alcance dos mesmos.

Entretanto, é necessário saber como se deu a história destes materiais para, a partir disso, ter como possibilidade seu uso, por exemplo, em sala de aula. Fato este explorado nas oficinas realizadas, com resultados que demonstram a importância de pensar a aproximação dos temas escolares com a pesquisa e o ensino proporcionados e pensados nas instituições de ensino superior.

FORMA DE CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO DAS OFIZINES

A principal motivação para as *ofizines* advém da necessidade e constante preocupação para com a formação de professores tanto em processo de graduação, como aqueles profissionais que já exercem a carreira docente nas escolas.

Os idealizadores do projeto das *ofizines* julgam que é de suma importância a universidade e a comunidade acadêmica estar em contato pleno com o ambiente externo à instituição de ensino superior – no caso, com a formação de professores nas escolas particulares e, principalmente, os profissionais das instituições públicas, as quais sofrem constantes precarizações com a crescente mercantilização educacional em curso no contexto nacional e internacional.

Destaca-se esta importância da interface e constante trabalho conjunto entre universidade e escola a partir da separação constante entre teoria e prática, sendo a universidade o espaço entendido normalmente como o espaço da construção teórica, e o campo escolar enquanto a prática profissional. De acordo com Pimenta e Lima (2005, p. 6):

Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Tais constatações demonstram que há necessidade constante, tanto na formação universitária quanto na formação dos profissionais já em atuação no campo escolar, de cursos de curta e longa duração para auxiliar nas formações de professores Brasil afora. Aproximar os conteúdos e os conhecimentos construídos nas escolas e nas universidades transforma a prática do profissional-professor de maneira a incentivar os estudos daqueles que exercem a profissão, mas também apresentar outras possibilidades de trabalhar com ferramentas de ensino diferentes.

Para tanto, se faz necessária também a aproximação entre universidade e escolas. O professor não deve estar separado da ideia de pesquisador, bem como da concepção de professor reflexivo, sendo este profissional formado ainda na universidade em sua primeira formação e nos primeiros contatos com a docência escolar (LÜDKE; CRUZ, 2005).

Por se tratar de um material artístico, há possibilidade de produção de *fanzines* nas escolas, possibilitando a interdisciplinaridade entre os professores e o desenvolvimento de suas disciplinas na mesma escola. Isto facilita também o trabalho dos profissionais com os estudantes, a partir daquilo que veem enquanto possibilidades para projetos conjuntos entre profissionais das mais diversas disciplinas.

A interdisciplinaridade se faz fundamental a partir de suas interfaces disciplinares, bem como a forma como abre espaço também para a transversalidade. A interdisciplinaridade é definida enquanto possibilidade de integração entre áreas, de forma a criar laços entre os entendimentos de cada disciplina, o que permite aprendizagens de forma ampla. Não se trata, portanto, da eliminação das disciplinas, mas sim de atrelar seus conhecimentos entre si.

Os recursos utilizados de forma dinâmica, a partir das temáticas estabelecidas por uma organização coletiva entre as mais diferentes áreas do conhecimento permite que as disciplinas não só se comuniquem, mas se atualizem, sendo concebidas assim como "processos históricos e culturais" estabelecidos no momento histórico vivido pela sociedade.

A proposta das oficinas então era a de transpor e adaptar uma forma de expressão artística e de comunicação – o *fanzine* – para uma ferramenta de ensino e aprendizagem a ser utilizada pelos profissionais em suas atividades na escola (BONATTO et al., 2012).

Dessa forma, ambos os minicursos foram organizados e pensados tendo em vista três grandes movimentos a serem desenvolvidos com os participantes: num primeiro momento, seria apresentado um histórico dos *fanzines* desde a sua estruturação ao longo do tempo, bem como sua importância para movimentos de resistência e contestação do *status quo*, tendo como desenvolvimento da atividade a explicação dos contextos históricos diferentes e como os *fanzines* estavam inseridos nos mesmos.

Posteriormente, foi resgatada e proposta a potencialidade destes materiais enquanto forma de expressão e movimento artístico, em conjunto com experiências profissionais do uso de *fanzines* em sala de aula; e a produção de um "boneco" – conjunto inicial de um *fanzine* antes de passar por sua edição – como resultado das discussões das *ofizines*, bem como para apresentar a ideia do como trabalhar o material em sala de aula.

No primeiro momento foi apresentado um histórico acerca da evolução histórica do *fanzine* pelo mundo – feito de forma mais completa do que a apresentada na primeira parte deste artigo, contendo maiores detalhes acerca do material. A partir disso, os participantes tiveram em sua grande maioria, um primeiro contato com o material.

Com o intuito de propiciar maior conforto e conhecimento ao trabalhar com os *fanzines*, tal histórico foi articulado com experiências diversas de utilização de materiais enquanto ferramentas em sala de aula. Desta forma, algumas experiências de trabalho com *zines* em ambientes escolares foram trazidas por pessoas que de alguma maneira já haviam transposto este material em ferramenta de ensino e aprendizagem no referido ambiente.

No último momento – sendo este o ápice das *ofizines* – houve a produção de um *fanzine* em cada uma das oficinas, tendo como objetivo demonstrar na prática a produção destes materiais e esboçar como utilizar os mesmos em sala de aula de maneira prática. Para tanto, foram necessários lápis, borrachas, papéis, tesouras, cola líquida branca e revistas para recortes, basicamente.

Assim, neste último momento, os participantes de ambas as oficinas tiveram contato com a prática de *fanzines*. A forma de apropriação do material proposta constava em possibilitar seu uso pelas/os futuras/os professoras/es das redes pública e privada, com visas a promover o contato das pessoas em processo de ensino e aprendizagem com um material que é não só uma forma de comunicação, mas também uma expressão artística.

Além disso, os *fanzines* também foram apresentados como formas de resistência, a partir da exemplificação de movimentos sociais que também se utilizam do material para divulgar algumas de suas demandas e propostas. Então, o material demonstra potencialidade de organização social. O que também contribui para a sua importância de sua utilização a partir de um possível uso desta ferramenta para emancipação dos sujeitos que se expressam através do mesmo.

RESULTADOS DOS CURSOS DE CURTA DURAÇÃO REALIZADOS

Alguns dos resultados alcançados com a execução das oficinas foram a ampla aceitação dos materiais fanzinísticos pelo público-alvo das duas *ofizines*. A qualidade do material e a facilidade de trabalhar com o mesmo em sala de aula atraiu os sujeitos que estavam presentes nos momentos de socialização e confecção deste material.

Tal aceitação provém especialmente da consolidação histórica realizada antes da produção do material em si, diferentemente do que é feito em oficinas que apenas confeccionam o material. A motivação de apresentar o material com um embasamento histórico minucioso advém do objetivo primário desta oficina, já descrito anteriormente. Somente a partir de uma apropriação e imersão na produção dos *zines* é que os mesmos podem ser (re)produzidos pelos futuros profissionais em educação.

A resposta dada em relação ao embasamento histórico foi positiva, e demonstra que, pela falta de conhecimento acerca do que são os *fanzines* prévia às oficinas, os participantes ao fim dos movimentos propostos em ambas puderam obter o domínio não somente sobre o processo de produção dos *fanzines*, mas também de como trabalhar isso em sala de aula, também a partir dos relatos realizados por aquelas pessoas que já haviam realizado uma tentativa em seus espaços de trabalho nas escolas.

Como resultado dessa maior aproximação dos participantes com a história dos *fanzines*, houve não só a referida maior interação com o material, mas também uma maior liberdade para confecção dos mesmos. Em outras oficinas, parte dos participantes relata que não consegue produzir material para constar nos *fanzines* por não entenderem ao fundo aquilo o significado do mesmo. Isso reitera a importância do resgate histórico da produção destes materiais para trabalhar com os mesmos.

Para além da aproximação e da liberdade para confecção do material, as pessoas que participaram dos minicursos também relatam um maior conforto para trabalhar com o material em suas práticas de ensino.

Enxergam ainda, segundo relatos, possibilidades da interface pretendida a partir da interdisciplinaridade que o *fanzine* proporciona, o que demonstra o objetivo de ambos os minicursos terem sido alcançados. O conforto das/os profissionais em educação em trabalhar com materiais alternativos garante a eficácia dos *zines* enquanto uma ferramenta de ensino a ser utilizada em sala de aula, o que corrobora a importância dos mesmos nos processos de ensino e aprendizagem.

A par disso, os participantes puderam ter contato com o *fanzine* também enquanto ferramenta de ensino, haja vista a dimensão lúdica que traz consigo. Objeto de interação social, os *zines* também podem contribuir para que os estudantes trabalhem em coletivo, fato que leva para além da pretendida interação social, mas também para a socialização dos sujeitos em ambiente escolar.

Podem ser abordados nos *fanzines* quaisquer temas que os profissionais em educação julguem necessário para trabalhar com seus alunos, sobretudo aqueles que são referidos muitas vezes enquanto “temas transversais”. A par disso, os participantes das duas oficinas relataram o entendimento também desta possibilidade de se trabalhar temas que muitas vezes se mostram difíceis de serem teorizados, via trabalhos coletivos como a confecção de materiais fanzinísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância das oficinas relatadas ao longo deste artigo consiste especialmente na efetividade do processo de internalização da forma de trabalhar com os *fanzines* passada aos professores em formação e já atuantes. Apresentar uma nova possibilidade de trabalho é dar ao professor possibilidades e ferramentas novas para que possa desenvolver seu trabalho com vistas a emancipar seus estudantes.

A expressividade contida nos *fanzines* é constituída de colocar-se na produção do material, essencialmente. Se ao participar do processo produtivo e da divisão do trabalho produtivo dos *fanzines*, todos os sujeitos que tomam contato com o material se tornam produtores e também se apropriam da técnica da produção deste material, isso contribuirá para sua emancipação enquanto sujeito político e histórico.

O *fanzine* encontra-se como uma ferramenta pertinente para o ensino de Geografia. Isto se deve pela potencialidade de sua versatilidade que pode englobar diferentes linguagens, tais como a escrita, o desenho, a colagem, entre outras, de modo a permitir uma integração entre diversas áreas do conhecimento que fazem interface com a ciência geográfica.

Os “*zines*” também favorecem o pensamento acerca do processo criativo dos sujeitos. Estes que situados historicamente, materializam suas ações no espaço e na cultura, efetivando como uma forma de expressão, de modo a construir não apenas a emancipação do ser, mas como instrumento de compreensão do contexto histórico desses sujeitos enquanto indivíduos incluídos em uma sociedade de classes.

Para a formação de professores, ambas as oficinas apresentam resultados positivos enquanto experiência e possibilidade para os docentes. A familiarização com o material permitiu que estes profissionais se apropriassem dos procedimentos de produção de *fanzines* para que possam utilizar também em sua prática docente.

Ao tomarem contato com a história e com a produção histórica de *fanzines*, e tomarem consciência que, assim como a atualidade demanda paulatinamente maior interdisciplinaridade e comunicação entre áreas do saber escolar, o material apresentado aos mesmos também demanda atualmente uma concepção diferente daquela que teve historicamente, de ser o canal de comunicação entre movimentos de resistência cultural. Assim, o *fanzine* deve estar incluso, na prática docente, com o devir histórico da profissão professor.

O compromisso com a educação proporciona não só este entendimento do momento histórico, mas também assumir posicionamentos (os quais podem inclusive ser temas a serem trabalhados nos *zines* a serem

desenvolvidos nas escolas) frente aos problemas sociais e educacionais brasileiros, sob a perspectiva de mudança social e engajamento com questões cotidianas daqueles sujeitos em processo de ensino e apre(e)ndizagem.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, Douglas Junio Fernandes; PINA, Eduardo Menezes; SOUZA JUNIOR, José Calasanz Piedade de. Fanzine como mídia alternativa: uma análise do cenário belemense. **Revista ALTERJOR – Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP)**, ano 2, v. 2, n. 4, jul./dez. 2011.
- BAIRRO, Gabriel Pinto de; LIRA, Messias. Fanzines e formas de expressão artística como potencialidades e possibilidades em sala de aula. In: SANTOS, Amanda Basílio; MACHADO, Juliana Porto; COLVERO, Ronaldo Bernardino (Org.). **Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas: caminhos da Pesquisa Contemporânea**. 1. ed. Jaguarão: CLAEC, 2017. v. 1.
- BONATTO, Andréia et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. v. 1.
- FRANCO, Fábio Poletto. **Geografia e ensino: a elaboração de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento**. 2014. Dissertação (Mestrado)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOLMANN, Lucien. **Dialética e Cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.
- MILANI, Marco Antônio. Cola, tesoura e fotocopiadora: fanzines brasileiros da década de 1980. **Revista Eletrônica Cadernos de História**, ano 8, n. 2, dez. 2013.
- MILANI, Marco Antônio. **Uma leitura vertiginosa: os fanzines punks no Brasil e o discurso da união e conscientização (1981 – 1995)**. 2015. 137 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2015.
- MOREIRA, A.F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor, **Nuances**, v. 3, set. 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005, 2006.
- PRADO, Gustavo dos Santos. **“Caminho para a morte” na metrópole – Cultura Punk: fanzines, rock, política e mídia (1982-2004)**. 2016. Tese (Doutorado)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ROSSETI, Regina; JUNIOR, David Santoro. Fanzine Punk como mídia alternativa. **Revista ALTERJOR Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP)**, ano 5, v. 2, n. 10, jul./dez. 2014.

O MOVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO PDEM¹

Priscila Guth Kukla Wisniewski

Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – União da Vitória
priscilagkw@yahoo.com.br

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

O presente artigo apresenta o relato de experiência da vivência no Programa de Desenvolvimento da Educação Municipal (PDEM) realizado no município de União da Vitória- PR, aplicado no CEMEI Ruth Yelyta Forte. Neste sentido, o objetivo geral deste estudo consiste em socializar as experiências educativas vivenciadas no âmbito da formação PDEM. Quanto aos aspectos metodológicos o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo. A partir do estudo realizado foi possível perceber que o PDEM é um importante mecanismo de formação continuada dos professores e intervenção pedagógica visando a qualidade da educação pública do município de União da Vitória.

Palavras-chave: Educação. PDEM. Projeto de intervenção.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta o relato de experiência da vivência no Programa de Desenvolvimento da Educação Municipal (PDEM) realizado no município de União da Vitória- PR.

O PDEM além da formação do professor também prevê a elaboração e aplicação de um projeto de intervenção no contexto educativo. No que tange à temática do projeto foco deste relato de experiência é o movimento como elemento constitutivo da formação integral da criança.

A temática escolhida justifica-se tendo em vista a necessidade de uma frente formativa que trabalhe com o movimento, a fim de romper com as práticas tradicionais que não favorecem a educação integral no espaço da educação infantil.

Neste sentido, o objetivo geral deste estudo consiste em socializar as experiências educativas vivenciadas no âmbito da formação PDEM. E, adota como objetivos específicos: Delinear um quadro teórico acerca dos pressupostos

¹ Trabalho desenvolvido sob orientação da professora Vanessa Campos de Lara Jakimiu.

teóricos em torno do movimento; apresentar a estrutura organizativa e pedagógica do PDEM; e, apresentar os resultados acerca da implementação do projeto.

Quanto aos aspectos metodológicos o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo. Segundo Camargo (2017, p. 16) “[...] a pesquisa qualitativa na abordagem dialética contribui no diagnóstico e transformação da realidade educacional [...]” o que vem de encontro à vivência no PDEM.

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos é a área da Educação, estando amparada em autores da bibliografia especializada com especial destaque para Fonseca (2008) e Le Boulch (1998).

Inicialmente apresenta-se um quadro teórico acerca da bibliografia que versa sobre a temática do projeto de intervenção. Em seguida, apresenta-se a estrutura do PDEM e sua organização. Por fim, apresenta-se os resultados da implementação do projeto de intervenção.

A partir do estudo realizado foi possível perceber que o PDEM é um importante mecanismo de formação continuada para professores, possibilitando uma reflexão constante sobre a prática educativa, refletindo o contexto escolar dentro do meio acadêmico, aliando teoria e prática nas intervenções pedagógicas em busca da excelência na educação pública do município.

O MOVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por muito tempo o atendimento às crianças pequenas configurava-se pelo viés assistencialista visando o suprimento das necessidades básicas como higiene, cuidado e alimentação.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 reforçaram-se as discussões sobre o quê e como deveriam ser a educação das crianças pequenas. Essas discussões ganharam força uma vez que a institucionalização da educação infantil deixa de ter apenas o caráter assistencialista e passa a ter o objetivo educativo.

Em 1996, a Educação infantil é reconhecida pela primeira vez como parte constitutiva da Educação Básica, por meio da exatidão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. A partir deste momento legalmente a Educação Infantil passa a compreender a primeira etapa da educação básica que tem como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, sociais e motores.

Em 1998 foram publicados pelo MEC os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de nortear o planejamento das atividades pedagógicas na Educação Infantil, considerando especificidade da criança pequena. No entanto este documento foi criticado por sua estreita perspectiva formativa voltada para o mercado de trabalho defendendo as competências, capacidades e habilidades.

Em 2010 foram publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a partir das quais a educação infantil passa a ser considerada como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p. 12).

Deste modo a educação infantil passa a integrar a educação básica trazendo novos fundamentos constituindo-se como um direito, sendo um espaço onde o cuidar e educar são indissociáveis e que assume como pressuposto formativo o eixo das interações e brincadeiras. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010; DCNEI, 2010).

Mais recentemente uma discussão promovida pelo MEC, a nível nacional deu origem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento propositivo que visa criar uma base curricular comum para todo o país e abrange também o currículo da educação infantil. A BNCC, porém, não tem sido consenso entre os educadores e requer maior investigação sobre seus possíveis desdobramentos.

Partindo dos pressupostos formativos para a educação infantil, as interações e brincadeiras se constituem em um mecanismo potente para trabalhar atividades educativas em torno do movimento. Segundo Kishimoto (2010, p. 1):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos de solucionar problemas e criar.

Assim sendo ao se trabalhar com o movimento, a brincadeira se constitui no meio para se obter sucesso nas práticas educativas, sobretudo em se tratando de crianças da Educação Infantil.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2005) tratam o movimento alinhado ao desenvolvimento motor como um fator biológico inerente ao desenvolvimento humano, mas considera fundamental um meio desafiador para que se ampliem as capacidades motoras em qualquer que seja a fase da vida.

Embora muitos considerem o aprimoramento destas capacidades motoras como um processo natural de maturação do organismo, Gallahue, Ozmun e Goodway (2005) defendem que as condições do ambiente e as oportunidades para as vivências práticas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do movimento.

Nesta mesma perspectiva Fonseca (2008) evidencia a importância do movimento e do corpo para a tomada de consciência do eu total, não havendo a separação de corpo e mente como se acreditava no passado. No entendimento do autor, corpo e mente são uma unidade evolutiva e indissociável.

No entendimento de Le Boulch (1988) o movimento é também o meio para a educação motora, que vai preparar o corpo para as aquisições futuras.

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação. (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Nesta perspectiva, Gonçalves (2009) orienta que é fundamental promover possibilidades de aprendizagem interativas e que requeiram a resolução de situações. Neste sentido quanto mais a criança participar de atividades desafiadoras mais ela se desenvolverá, não apenas no que tange ao desenvolvimento da inteligência, mas, sobretudo, no que tange aos aspectos motores e emocionais, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, criatividade e ação.

O movimento é também a base das relações sociais. As relações sociais são importantes para construir a imagem de si, é por meio do contato com o outro que o sujeito vai tomando consciência do seu próprio eu, e forma a sua própria imagem e vai despertando suas possibilidades motoras.

Para Figueiras (1998) por meio do movimento o sujeito se constrói na interação com o meio, movimentar-se é uma das formas que encontramos para interagir com esse meio. Neste sentido, a intervenção do professor em relação ao movimento tem um papel muito importante no desenvolvimento das noções e capacidades motoras na educação infantil.

Assim sendo, propor desafios em relação à organização do espaço, as atividades motoras e nas relações sociais encorajando as tentativas orientadas pelo viés lúdico são a base para o trabalho pedagógico com o Movimento.

O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL EM UNIÃO DA VITÓRIA – PR: ESTRUTURA ORGANIZATIVA

O Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal de União da Vitória foi criado com o objetivo de promover formação continuada aos professores da rede municipal de educação.

Durante muitos anos a classe do magistério do município de União da Vitória-PR, reivindicava junto ao poder público uma formação de qualidade a exemplo do que vinha sendo promovido na esfera estadual, neste sentido, no ano de 2016 firmou-se a parceria entre o município de União da Vitória e a Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Campus de União da Vitória, para a consolidação deste projeto de formação continuada.

A Secretaria Municipal de Educação elaborou critérios para a seleção de quarenta professores do quadro municipal, entre os critérios destacou-se o professor com mais tempo de serviço, maior qualificação, maior frequência ao trabalho, entre outros critérios de desempate.

Firmado o convênio entre as duas entidades, a Universidade ofereceu ainda mais três vagas, assim sendo em agosto de 2016 quarenta e três professores iniciaram a formação continuada no primeiro Programa de Desenvolvimento Educacional do Município de União da Vitória (PDEM).

Em relação à formação o programa contou com aulas presenciais que trouxeram à luz discussões de temas muito pertinentes acerca da educação, sobretudo questões atuais ao debate no âmbito educacional.

O curso constituiu-se em quatro etapas: elaboração do projeto de intervenção, elaboração do caderno pedagógico, aplicação da intervenção dentro das escolas e CEMEI, e redação final do artigo com a socialização das experiências obtidas por meio da aplicação do projeto.

Para a elaboração do projeto foi necessário que cada professor escolhesse uma linha de pesquisa dentre aquelas ofertadas pela Universidade e que viesse de encontro as suas inquietações enquanto professor. Foi preciso passar por todas as etapas da elaboração do projeto dentre elas a definição de um assunto, elaboração de um problema, elaboração de uma hipótese, apontamento dos objetivos e a pesquisa bibliográfica que o tema exigia.

A segunda etapa foi marcada pela elaboração didática do material que seria utilizado na intervenção na escola, contemplando pesquisa de textos, atividades, dinâmicas, materiais, enfim, tudo o que pudesse compor o material didático para ser aplicado na intervenção pedagógica e que estivesse de acordo com o público escolhido para a intervenção. A intervenção poderia envolver alunos, pais, professores, equipe pedagógica em atividades que somassem 32 horas de aplicação.

A terceira etapa, e também a mais dinâmica de todas foi a aplicação da proposta de intervenção junto ao contexto escolar.

A última etapa e não menos importante destinou-se a redação do artigo de relato de experiência visando a publicização dos resultados obtidos. Esta fase da pesquisa envolve uma reflexão ampla e delicada sobre todo o programa, sobre as etapas construídas e sobre a importância do PDEM no município.

Durante todo o programa foram desenvolvidos 43 projetos de intervenção, todos com uma forte relação com práticas educativas orientadas pelos professores universitários, aproximando a Universidade do ambiente escolar, aliando as teorias e as práticas.

Os projetos destinaram-se aos mais diferentes públicos e envolveram variadas temáticas. Foram exploradas áreas como educação infantil, educação inclusiva, o ensino da matemática, ensino das ciências, ensino das linguagens, relação família e escola entre tantas outras possibilidades. Elencar um problema dentro da escola que causasse inquietude foi o ponto de partida para as mais valiosas experiências de estudos e práticas.

A APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: O MOVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O PDEM além da formação do professor também prevê a elaboração e aplicação de um projeto de intervenção no contexto educativo. No que tange à temática do projeto em questão, diante das condições objetivas e demandas apresentadas pelo centro de educação infantil, realizou-se um projeto sobre a importância do movimento como elemento constitutivo da formação integral da criança. A temática escolhida justifica-se tendo em vista a necessidade de uma frente formativa que trabalhe com o movimento, a fim de romper com as práticas tradicionais que não favorecem a educação integral no espaço da educação infantil.

Neste sentido, a partir da inquietude em relação às práticas pedagógicas com o movimento na educação infantil é que se estruturou o presente projeto, que teve como foco principal ampliar as possibilidades do trabalho com o movimento na educação infantil, mais especificamente, no CEMEI Ruth Yelyta Forte.

No caso do presente projeto a principal frente interventiva foram as oficinas teórico-metodológicas. O planejamento interventivo foi estruturado de forma a incluir professores, alunos e familiares. Neste sentido as três frentes interventivas formam basicamente a formação continuada em serviço com as professoras, o ensino aprendizagem com os alunos e o trabalho colaborativo com os familiares.

Com as professoras foram desenvolvidas oficinas teórico-metodológicas fora do horário de aula e assessoria pedagógica junto às professoras no momento do ensino junto às crianças. Com as crianças, foi desenvolvido um trabalho de ensino aprendizagem focalizando o eixo formativo do movimento. Com os familiares, além da exposição do projeto também foi desenvolvida a ampliação dos espaços destinados às práticas com o movimento.

O primeiro passo foi expor o projeto a toda comunidade escolar em um momento de reunião para as famílias do CEMEI. Com a explanação do tema foi possível demonstrar aos presentes a importância do movimento para o desenvolvimento infantil, valorizando as atividades que já são realizadas, convidando as professoras para participarem dos encontros pedagógicos, incentivando a formação continuada na busca por novas práticas que ampliem as perspectivas de trabalho com o movimento.

As famílias foram convidadas para participar de atividades educativas desenvolvidas com as crianças e também de um mutirão para a construção de um parque com pneus em uma área ociosa no pátio do CEMEI, possibilitando assim, a ampliação dos espaços destinados às práticas corporais.

Os professores que se inscreveram para participar² dos encontros responderam a um questionário onde foi possível identificar o perfil desses profissionais, bem como as práticas recorrentes voltadas ao movimento. Foram recolhidos 14 questionários. Com os questionários constatou-se que as professoras reconhecem a importância do movimento para o desenvolvimento infantil, mas nem sempre incluem o movimento de maneira planejada na sua prática semanal sendo que as brincadeiras e atividades mais recorrentes são: dança da cadeira, morto vivo, brincadeiras cantadas que envolvam movimentos, circuitos, elefante colorido, lenço atrás, brincadeiras de roda, com cordas e bolas. E, dentre os objetivos que se buscam atingir os mais recorrentes são a coordenação motora ampla e fina, desenvolver o esquema corporal, explorar as possibilidades do corpo, desenvolver o equilíbrio, a lateralidade, noção espacial, socialização e o desenvolvimento integral.

Percebeu-se com a análise dos dados coletados que as professoras possuem um bom embasamento teórico das questões relacionadas às práticas com o movimento, mas ainda assim não promovem atividades de movimento com a frequência necessária a esta faixa etária, e nem sempre inserem o movimento no planejamento formal.

² Participaram do projeto ao todo 14 professoras, sendo 11 professoras efetivas e 03 professoras estagiárias.

Neste sentido as oficinas foram planejadas buscando suprir essa lacuna formativa focalizando a teoria como instrumentalizadora da prática, mas, sobretudo, atividades didático-metodológicas em torno das práticas pedagógicas.

Os temas de estudo das oficinas focalizaram: o equilíbrio e a tonicidade; a noção de corpo, lateralização e espaço temporal; coordenação motora; e expressividade. Em cada encontro os textos ou vídeos de fundamentação selecionados eram lidos e debatidos de forma dinâmica pelo grupo, e o objetivo destes materiais era proporcionar uma reflexão sobre a importância de promover atividades voltadas ao movimento.

Os comentários durante as discussões eram contextualizados e remetiam-se ao dia-a-dia do fazer docente nas turmas. Nestes momentos de discussão teórica buscou-se evidenciar a necessidade que as crianças têm de se movimentar. Com o intuito de provocar a reflexão ao final de cada encontro era exposta uma charge do cartunista italiano Franchesco, todas com uma forte crítica aos modelos de ensino tradicionais que não favorecem o movimento. Este momento de reflexão era íntimo e não havia necessidade de externar comentários.

O diferencial da formação é que durante as oficinas eram debatidos os temas teóricos e eram realizadas as atividades práticas, as quais, as professoras deveriam retornar para sua sala de aula e aplicá-las junto com os alunos. Às vezes, a atividade de aplicação ocorria exclusivamente pelas professoras e às vezes ocorria conjuntamente com a assessoria pedagógica.

Fotografia 1 – Atividades desenvolvidas durante a formação das professoras nas oficinas



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A assessoria foi um momento importante da implementação do projeto, a partir do qual não focalizava-se apenas a aplicação das atividades, mas também- ia-se discutindo as suas possibilidades de ensino e aprendizagem. E, a partir das vivências na sala de aula também iam surgindo novas possibilidades e variações em torno de uma mesma atividade. Nesta etapa auxiliava-se as professoras na aplicação das atividades, observava-se as reações dos alunos, que sempre recebiam muito animados as propostas, observava-se as dificuldades e atuava-se conjuntamente sugerindo e discutindo adaptações possíveis prevendo o aumento gradativo da prática educativa com movimentos.

As próprias professoras do CEMEI construía durante as oficinas os materiais pedagógicos que iriam utilizar posteriormente com as crianças na sala de aula. Estes foram os momentos mais ricos, pois possibilitaram trocas de experiências, questionamentos, proposições, e diversão entre os participantes ao executarem as propostas.

O comentário tecido por uma das participantes se referia exatamente a diversão na realização das atividades, “se é divertido para nós, imagina para as crianças”. Isso confirma que a brincadeira é a forma mais adequada de promover aprendizagem na infância:

Fotografia 2 – Atividades desenvolvidas com as crianças



Fonte: o autor.

A tarefa das professoras³ era registrar por foto as atividades desenvolvidas com as crianças e trazer para o próximo encontro apresentando a atividade realizada descrevendo como as crianças realizaram a atividade, além de fazer apontamentos sobre os avanços e dificuldades encontradas. Com esse material coletado foi possível perceber e delinear os avanços nas práticas com o movimento de cada professora.

Outra frente de trabalho do projeto foi a ampliação dos espaços destinados as práticas com o movimento, por meio da construção de um parque de pneus no pátio do CEMEI. Nesta etapa toda a comunidade foi convidada a participar. A professora PDEM solicitou também a ajuda da Secretaria de Educação, e foram cedidos alguns funcionários da prefeitura para a montagem das estruturas de pneus. Assim sendo o mutirão ficou destinado apenas para a pintura dos brinquedos. O parque com pneus tornou-se um dos espaços favoritos das crianças.

³ A participação nas oficinas foram certificadas e essa tarefa era requisito para completar a carga horária do curso.

Fotografia 3 – Parque de pneus



Fonte: o autor.

A inauguração do parque de pneus marcou o encerramento do projeto, no entanto, a finalização das etapas do PDEM aconteceu de maneira simbólica, pois é possível constatar diariamente que as práticas pedagógicas com o movimento permanecem de forma muito mais frequente no planejamento, nos instrumentos avaliativos e nas brincadeiras de rotina. Seja de forma livre ou dirigida, atualmente os alunos do CEMEI Ruth Forte tem muito mais oportunidades de vivenciar o movimento ampliando seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista da implementação do projeto desenvolvido a partir do PDEM é possível concluir que a formação do programa contribuiu para a resignificação da prática pedagógica com o movimento no CEMEI Ruth Yelyta Forte tendo em vista as trocas de experiências proporcionadas ao longo do curso, a análise das práticas pedagógicas dos professores e a expansão dos espaços físicos destinados as atividades corporais.

O projeto de pesquisa amparado em problemas reais do chão da escola fomentou o compromisso de cada professor com a qualidade da educação, trazendo uma pesquisa contextualizada, aliada à prática docente e extremamente motivadora.

A produção da unidade didática concedeu protagonismo às professoras cursistas do PDEM, conferindo a elas responsabilidade didática e metodológica no sentido de que como conhecedoras do cotidiano escolar poderiam aliar conhecimento teórico às estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem.

A aplicação do projeto nas unidades escolares foi o momento mais intenso, dinâmico e produtivo do curso, pois possibilitou uma transformação na unidade escolar, uma troca de experiências rica e uma construção coletiva de estratégias de ensino cada vez mais efetivas e comprometidas com a qualidade da educação.

No que se refere a produção do artigo, esta etapa proporcionou uma retomada de todas as fases vivenciadas ao longo do curso, de aspectos importantes do referencial bibliográfico aliados à experiência prática e contextualizada da realidade escolar. Proporcionou o retorno das professoras, há tantos anos longe da universidade,

aos espaços de produção de pesquisa, reafirmando a necessidade da constante busca pela formação continuada no âmbito educacional.

Acredita-se que o PDEM possibilitou um grande avanço na educação do município de União da Vitória reafirmando o compromisso da educação com a transformação da social.

REFERÊNCIAS

CAMARGO SILVA, Sandra Salette de. Violentas inquietações e angústias, tempestades de possibilidades e qualidade: Dorso das pesquisas docentes e produções científicas dos acadêmicos(as) do curso de Pedagogia da UNEPAR/UV. In: SILVA, Eliane Paganini da; CAMARGO SILVA, Sandra Salette de. **Metodologia da pesquisa científica em educação**: dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba: Íthala, 2016.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **Espaços lúdicos ao ar livre na Educação Infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/a-crianca-e-o-movimento-questoes-para-pensar-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, Jhon C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

GONÇALVES, Fátima. **Do Andar ao escrever um caminho Psicomotor**. São Paulo: Ed. Cultura RBL, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

LE BOULCH, Jean **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010.

STEUCK, Cristina Danna. Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social. 2008. **Dissertação** (Mestrado em Educação)—Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.

O REGISTRO COMO FORMA DE EVIDENCIAR PRÁTICAS E SABERES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ariane Berri Riegel

Secretaria de Educação de Massaranduba, SC
ariane.br@bol.com.br

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

O registro perpetua ideias no mundo que se tornam coletivas na medida em que outros indivíduos transitam por elas. Na educação, sobretudo na educação especial, o registro é um recurso metodológico que oportuniza o professor deixar sua marca no desenvolvimento escolar do estudante com deficiência. Este artigo refere-se à prática do registro diário sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência no ensino regular no município de Massaranduba/SC e reúne em especial no *Caderno de Registro* a(s) estratégia(s) utilizada(s) para atuar com o aluno em determinadas situações, possibilitando-as como ponto de partida por outros profissionais em uma situação semelhante. O artigo considera a maneira como os profissionais percebem o *Caderno de Registro* e sua contribuição para a prática em sala de aula.

Palavras-chave: Registro. Educação especial. Segundo Professor.

INTRODUÇÃO

O registro é a forma de deixar nossa marca no mundo, já dizia Freire (2003, p. 22). E o mundo sempre utilizou do registro para perpetuar suas ideias. Desde o tempo das cavernas os registros expressam a forma de vida de um indivíduo ou de um povo. Assim, já nos tempos remotos, o homem deixa sua marca que demonstra a sua vivência num determinado período.

A marca pode ser deixada em vários ambientes e materiais, como em pedra nos tempos ancestrais, papel, fotos, imagens, vídeo... estes registros permitem que outras pessoas possam contar e recontar a história. A história de um momento, de situações, de necessidades, de superações. O registro pode expor momentos pessoais, familiares, profissionais, informativos, etc. E isso também acontece quando se direciona um olhar para a sala de aula. Ao professor, quando do ato de registrar, é dada a oportunidade de deixar sua marca no desenvolvimento da educação, permitindo que outras pessoas possam usufruir de seus transcritos.

Este artigo refere-se a uma prática inserida no município de Massaranduba, SC no ano de 2015, desenvolvida e aprimorada nos dias atuais. Trata-se de registrar diariamente o desenvolvimento do aluno com

deficiência inserido na rede regular de ensino e que é acompanhado por um profissional de apoio que descreve sobre vários aspectos do desenvolvimento do educando, como comportamentais, acadêmicos, emocionais e outros que estejam desempenhando papel importante na sua vida escolar e na sua aprendizagem. Estas descrições estão reunidas em um material único, intitulado de Caderno de Registro e contêm, além das observações mencionadas, informações sobre o diagnóstico do estudante, prescrição médica, fotos, depoimentos, atividades adaptadas em sala de aula, entre outros, além de suas dificuldades e potencialidades.

O *Caderno de Registro* ganha especial atenção no sentido de trazer não apenas a dificuldade do aluno percebida em determinada situação, mas sobretudo, qual a(s) estratégia(s) aplicada(s) para aquele momento. Procura exemplificar com fotos, relatos escritos e depoimentos alguns momentos que se fazem/fizeram essenciais o registro pelo profissional que está acompanhando o estudante com deficiência.

EVIDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Como conhecemos a história da educação no Brasil? Como uma pessoa com dislexia sente-se diante de uma prova? Quais as estratégias que auxiliam os alunos no período da alfabetização? Quais os estados com melhores desempenhos nas avaliações de larga escala? Como era a relação professor-aluno na época de escolaridade dos nossos pais?

Estas e outras tantas indagações acerca de qualquer conteúdo podem ser pesquisadas sem muito sacrifício quando os escritos foram deixados por alguém através de documentos coletados, livro didático, reportagens, jornais, pesquisas online, relatos orais, ou seja, documentos oficiais ou não oficiais. Todos estes artefatos de materiais auxiliam na construção e transcrição da história da humanidade.

Recordar momentos através das fotos, ler a situação econômica de um país através de uma reportagem, conhecer autores através de autobiografias e outras inúmeras atitudes são possíveis através da leitura e observação dos registros. Ao ler ou observar um registro o indivíduo sente-se desafiado a “olhar para além das palavras”, levantar hipóteses diante do que foi registrado, afirmar ou estimar alguma situação... não apenas memorizar os fatos, mas também analisá-los. Isso já nos assegura Warsxhauer (1993, p. 65) em suas próprias experiências pessoais e então deixa como registro:

A prática do registro é importante por nos permitir construir a “memória compreensiva”, aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo. O ato de escrever o vivido desencadeia um processo reflexivo no qual a vivência restrita e singular torna-se pensamento sistematizado, apropriação do conhecimento.

O registro guarda no papel memórias, fatos, reflexões e permite a outros transitar por essas memórias, fatos e reflexões. Este “guardado no papel” concede a oportunidade a outras pessoas acessarem o acontecido. No registro faz-se possível revelar o passado a fim de vivenciar várias ações no presente, além de permitir (re)criar novas possibilidades no futuro.

Revisitar o passado, compreender as influências que contribuíram para a formação do ser é importante. Um exemplo também desse movimento - revisitar o passado, compreendê-lo e deixá-lo vivo através do registro – é escrita da história de vida: para escrever sobre si, é necessário revisitar o passado e nesse movimento de volta ao tempo é possível compreender as ações que foram exercidas através das crenças, culturas e herança deixadas pela época, pelos familiares e pelo momento. O autoconhecimento sugere a compreensão desses motivos para então perceber os aspectos que necessitam ser transformados interiormente.

Estamos em constante transformação e os registros vão permitindo re(ler), (re)viver, (re)cordar e transformar-se sempre. Olhando para trás, analisando os pontos fortes e fracos, é possível reajustar-nos e progredir, reajustar nosso trabalho, nossa maneira de intervir na sociedade. Zabalza (2004, p. 137) afirma em seu livro que não é só agir no dia a dia que se aprende, ou seja, não é a prática por si mesma que gera conhecimento. Aprende-se na reflexão da prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional. E ainda sustenta a ideia que só podemos seguir em frente se olharmos para trás. É isso que os registros podem proporcionar. Com este pensar – do registro possibilitar uma releitura, uma recordação, análise e possível observação – vê-se o quão útil torna-se o registro na educação, sobretudo na educação inclusiva.

O ingresso dos alunos com deficiência na escola é um momento especial, pois é nesse ambiente que vão estabelecendo novas interações, ampliando seu repertório de relações. Também é na escola que o aluno vai se apropriando mais intensamente dos conhecimentos formais, função que a insituição escolar tem como princípio maior. O sujeito e o conhecimento se relacionam com mais intensidade. Nessa relação, evidencia-se outras dificuldades ou potencialidades nos alunos que até então talvez não eram afloradas. Por exemplo, a alfabetização, a descoberta dos números, a socialização, aquisição de habilidades para pesquisar, construção de conceitos, desenvolvimento de atitudes de cooperação, entre outras tantas. No âmbito familiar, os desafios, as oportunidades, as relações e vivências centram-se principalmente num grupo menor, com cuidados direcionados ao desenvolvimento biológico, cronológico, preocupações com a saúde, crescimento, valores, alimentação. Portanto, o ingresso do aluno na escola também estabelece outras relações interpessoais, intrapessoal e relação com o conhecimento.

Nesse sentido, é essencial que se invista em práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento integral deste educando no âmbito escolar, respeitando suas dificuldades e possibilidades de aprender. O registro escrito constitui-se num recurso metodológico que auxilia o professor conhecer e recordar diariamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando, percebendo seus avanços e suas fragilidades.

Ao início do ano, quando o professor assume uma turma para atuar, necessita de um tempo para conhecer seus alunos, perceber os conhecimentos prévios que trazem consigo. O professor pode recorrer a outras maneiras para conhecer melhor e de forma mais rápida estes mesmos alunos: conversando com a direção da escola, conversando com o professor do ano anterior (se for possível) ou recorrendo a escritos deixados nos parecer descritivos, quando o sistema assim o prevê.

Ao se deparar com um aluno com deficiência em sala de aula, a tendência é que este professor tenha (talvez) mais curiosidade em aprofundar-se nesse “conhecer” o aluno e então recorre ao laudo médico, procura certifica-se se há medicação prescrita, quais suas limitações, suas potencialidade, quais cuidados precisa tomar, etc. Alguns documentos o auxiliam nesse processo, como conversas, pareceres médicos, pareceres pedagógicos. Este último diz respeito à atuação pedagógica em sala de aula. Este mesmo documento, (quando da sua existência) muitas vezes traz explicitado as habilidades já desenvolvidas e as dificuldades do aluno no ano anterior.

No exemplo a seguir, algumas informações importantes no parecer descritivo de um aluno do ensino fundamental para expressar seu desenvolvimento de aprendizagem:

Ao observar seu processo de aprendizagem verificamos que reconhece todas as letras do alfabeto, porém não consegue escrever a letra K. Também reconhece todas as sílabas simples estando em processo de aprendizagem das complexas. Em sua escrita precisa de intervenção constante da professora para que possa terminar as palavras que lhe são ditadas. Quando há necessidade de escrever uma frase, transcreve algumas letras ou sílabas das palavras em questão deixando lacunas vazias.¹

¹ Recorte de um parecer descritivo do aluno com autismo do 5º ano do ensino fundamental, disciplina de Língua Portuguesa,

O parecer descritivo torna-se uma ferramenta bastante importante na arte de conhecer o aluno, seu desenvolvimento escolar, suas conquistas e os objetivos não atingidos. Auxilia aquele professor que, ao início do ano assume a turma e sente-se desafiado a conhecer melhor seus alunos para então planejar e replanejar suas ações. Auxilia o professor na sua investigação sobre o desenvolvimento escolar do aluno, em especial (neste estudo) com deficiência, com o qual irá trabalhar. O parecer descritivo expressa o desenvolvimento escolar do aluno, informações pedagógicas importantes para conhecer seu nível escolar, porém, não complementa com as estratégias de sucesso ou insucesso aplicadas diante de uma dificuldade, ou seja, permite a leitura de como está o aluno mas não foi o processo percorrido para se chegar no nível ali expresso. No exemplo citado, leva-se em consideração o fato de não conseguir escrever a letra K. Essa informação é bastante importante para o professor regente e para o Segundo Professor que o acompanha em sala de aula. Porém, não descreve qual estratégia foi utilizada pelos professores na tentativa de superar esta dificuldade. O *Caderno de Registro* vem trazer esta proposta de mostrar o “como” se trabalha tal dificuldade.

MATERIALIZANDO PRÁTICAS E SABERES

A fim de apresentar um registro que integre as informações básicas para o professor conhecer o aluno com deficiência (da importância de se ter conhecimento do diagnóstico do aluno com deficiência, de seus medicamentos, da sua história de vida, das suas dificuldades, das suas potencialidades, a descoberta dos números, das letras, a relação mais estreita com o conhecimento, a relação com os amigos, o parecer descritivo), foi proposto no município de Massaranduba/SC, a prática do registro diário no “*Caderno de Registro*” do aluno incluso.² Este caderno foi organizado pelo “Segundo Professor”³ atuantes nas escolas da rede municipal de ensino e nele consta desde o laudo, receitas e um rol de informações já citadas como importantes que dizem respeito do aluno com o qual o Segundo Professor irá acompanhar.

Todavia, muito mais do que registrar a dificuldade do aluno, os Segundos Professores são orientados⁴ em deixar explícito qual estratégia foi utilizada para superar aquela fragilidade encontrada. Sabe-se que algumas características são bem comuns à algumas patologias, como dificuldade motora grossa e fina, período de concentração menor, dificuldade de consolidação e retenção⁵ pelo estudante Síndrome de Down; ausência de linguagem verbal, ou linguagem verbal pobre e ausência de interação social, ou seja, a criança não brinca com outras crianças⁶ pelo aluno com Transtorno do Espectro Autista; dificuldade para interpretar conteúdos abstratos, o que exige estratégias diferenciadas por parte do professor⁷ aos alunos com deficiência intelectual, entre outras.

Diante destas situações, o Segundo Professor (ou Profissional de Apoio Escolar) precisa, muitas vezes, encontrar alternativas a fim de possibilitar o trabalho escolar proposto a estes alunos. Estas alternativas são imprescindíveis para flexibilizar e ao mesmo tempo garantir o aprendizado da criança.

escrito pelo professor regente da turma em parceria com o Segundo Professor. Este parecer foi escrito no ano de 2013.

² Aluno incluso neste caso refere-se ao estudante que é acompanhado pelo Segundo Professor

³ Segundo professor: profissional contratado para acompanhar o aluno com deficiência em sala de aula. Esse profissional atuou desde 2009 até 2017 no município com a função de co-reger a turma. Em 2018, passa a denominar-se “Profissional de Apoio Escolar”.

⁴ Os Segundos Professores são orientados pela Responsável pela Educação Especial no município, psicóloga e fonoaudióloga da secretaria de educação em encontros mensais.

⁵ Informações retiradas do site Movimento Down.

⁶ Dados retirados da p. 13 do material produzido pelo MEC – Saberes e práticas da inclusão – autismo – educação infantil.

⁷ Informações retiradas da Revista Nova Escola.

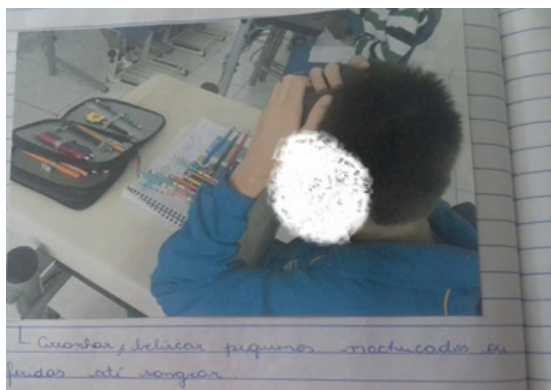
Muitas ações são sucessos, muitos alunos são “despertos” por uma estratégia interessante que o Segundo Professor (em parceria com o professor regente) encontra. Porém, pelo fato deste profissional ser ACT (Admitido em Caráter Temporário), ao início de cada ano o município passa por períodos de contratações, o que ocasiona novos profissionais atuando com os alunos inclusos. E as estratégias do Segundo Professor anterior que desenvolveu a aprendizagem do aluno com deficiência? Ou aquele comportamento modificado após inúmeras tentativas ao longo do ano? Onde ficam? Em Massaranduba ficam marcados na história através do *Caderno de Registro* do aluno.

EXEMPLOS

No que se refere as estratégias mencionadas, utilizadas em situações desafiadoras de aprendizagem ou comportamentos delicados, expressa-se aqui alguns exemplos que só são possíveis de serem reaplicáveis porque foram registrados em um caderno deixado pelo profissional anterior (não seria correto afirmar que essas estratégias sejam impossíveis de serem descobertas novamente, ou de serem repassadas pela direção escolar ou familiares. Mas é provável que esse movimento pudesse acontecer tardiamente ou não acontecer em tantas situações).

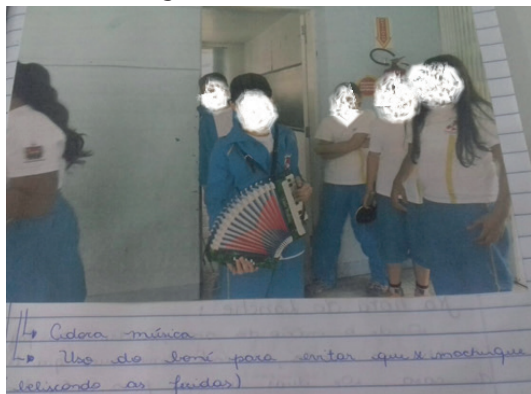
No caso abaixo, é perceptível a situação de se automachucar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do 6º ano do ensino fundamental. Sua mania baseava-se em arranhar pequenas feridas em sua cabeça até sangrá-las. Isso era comum para o aluno, tanto a atitude quanto a periodicidade, porém, estava o machucando. Para esta situação, a segunda professora propôs como estratégia o uso do boné; não o incomodava e o tirava daquela atitude de se automachucar.

Fotografia 1 – Aluno arranhando sua ferida na cabeça



Fonte: o autor.

Fotografia 2 – Aluno com boné – Estratégia utilizada para o aluno não arranhar sua ferida na cabeça (Caderno de Registro do aluno)



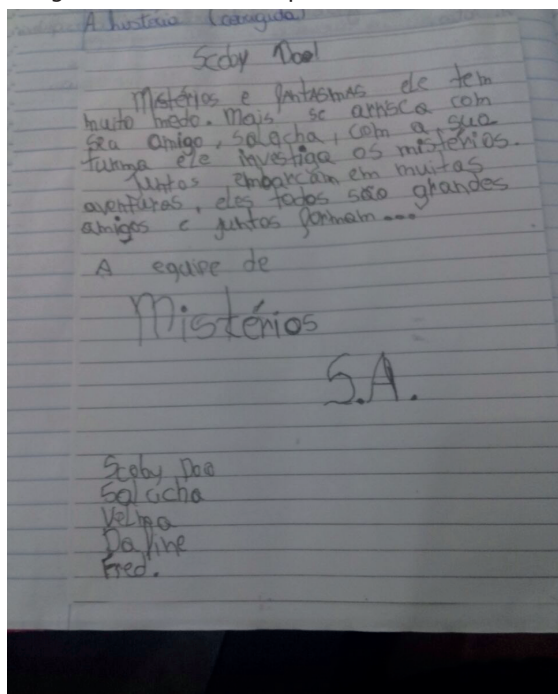
A foto torna-se um instrumento de registro mais profundo da situação apresentada. Portanto, fazia parte dos registros sugeridos, assim como atividades, desenhos,⁸ etc. Percebe-se aqui o uso de estratégia simples, mas eficaz que, se não estivesse registrado em algum material disponível ao próximo profissional, talvez não seria conhecido.

No exemplo a seguir, a proposta de Língua Portuguesa para a turma do 9º ano era a construção de um texto. Para incentivar o aluno com síndrome de Down a realizar sua escrita, a professora utiliza-se de seus interesses para aguçar a sua imaginação bem como para “convencê-lo” a iniciar e finalizar a tarefa. Neste caso o aluno demonstra fascínio pelo desenho do Scooby Doo. Portanto, seu texto foi construído acerca dos personagens de seu

⁸ Para os registros no caderno foram repassadas várias sugestões do que poderia fazer parte do registro, como escrita, fotos, laudos, pareceres descritos, atividades do aluno, atividades adaptadas, etc.

interesse. Esta intenção (de partir do interesse da criança) é bem comum nas orientações aos Segundos Professores nos encontros mensais quando realizada uma atividade com alunos com deficiência. Neste sentido, a estratégia utilizada pela Segunda Professora já antecipa aos próximos profissionais o gosto do aluno, o que poderá auxiliá-lo em seu momento inicial de trabalho.

Fotografia 3 – Texto escrito pelo aluno Síndrome de Down (Caderno de Registro do aluno)



Fonte: o autor.

Com base nesse registro, o profissional que acompanhar este aluno nos próximos anos terá ciência do tema de interesse do aluno, da possível adaptação em Língua Portuguesa, além desse texto servir como sondagem, ou seja, como ponto de partida para novas redações.

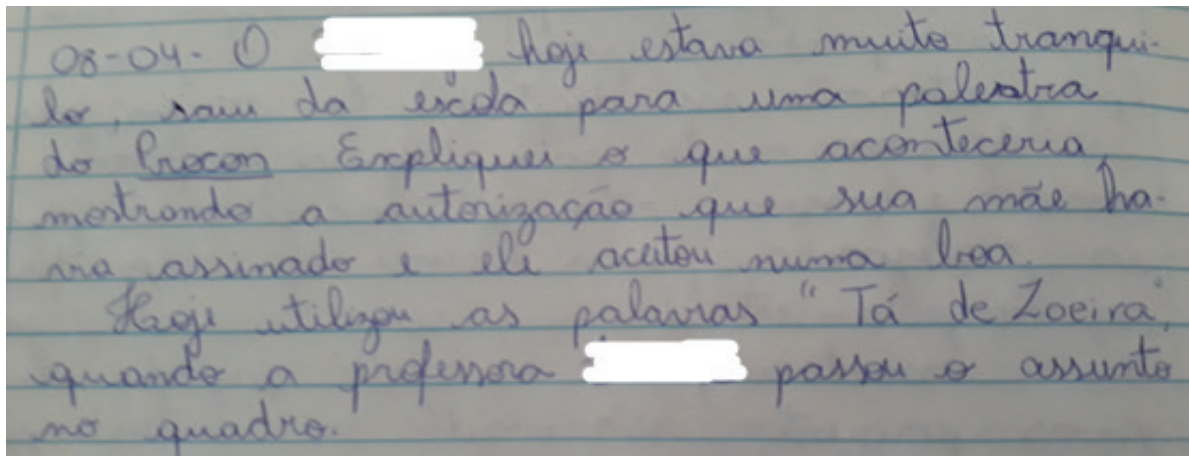
Para estudantes Transtorno do Espectro Autista, é comum a dificuldade em lidar com mudanças. A rotina torna-se uma metodologia segura para seu dia-a-dia. "Tudo aquilo que é feito de maneira ordenada e previsível é muito mais aceito para as crianças com autismo. Mas a vida é uma mudança constante, então precisamos ajudar essas crianças a lidar com as transições também."⁹ É sabido que a escola é um espaço de movimentos, estratégias diferenciadas, estudos realizados dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, algumas situações tornam-se incômodas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, como estas que foram citadas.

Observar, propor e descobrir estratégias para as situações de mudanças que irão ocorrer na rotina do estudante, nem sempre é tarefa fácil e nem sempre apresenta resultados positivos de imediato. É preciso, muitas vezes, várias tentativas para resolver uma determinada situação desafiadora. Aqui percebe-se mais uma vez a importância do *Caderno de Registro*, sobretudo nos descritos que apresentam a estratégia eficaz para determinada situação. Não se pode confiar que esta estratégia tornar-se-á eternamente eficaz, mas quando aceita pelo estudante Transtorno do Espectro Autista, é provável que sua aceitação será sistemática em outros momentos.

⁹ Amanda Puly escreve sobre "porque a mudança é um problema para crianças com autismo?" no site Clube Materno.

No exemplo a seguir, é possível abstrair uma estratégia positiva para a questão de uma palestra a ser assistida no centro do município, ou seja, um estudo que será realizado em outro ambiente que não é a escola. Para estudantes com TEA, a antecipação do que irá acontecer é necessária, porém, nem sempre compreendida. A Segunda Professora descreve qual maneira encontrou para tornar essa questão aceita pelo estudante.

Fotografia 4 – Descrição da Segunda Professora (Caderno de Registro do aluno)

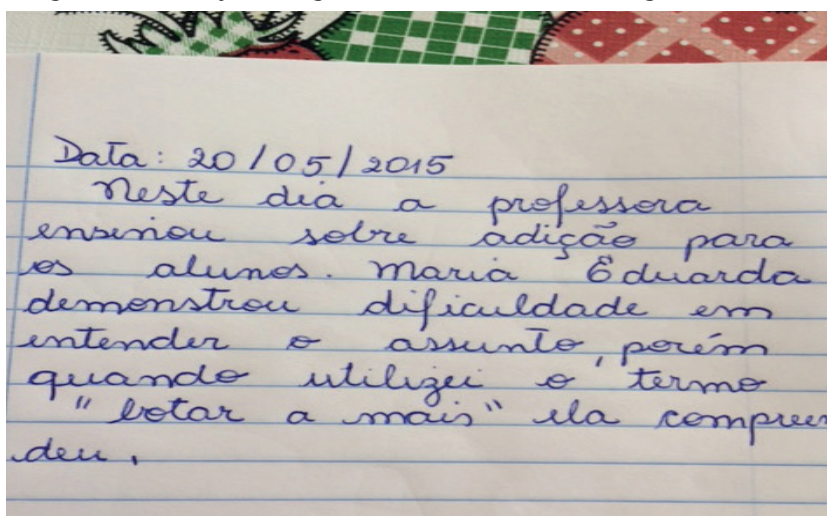


Fonte: o autor.

O registro apresenta a estratégia utilizada pela Segunda Professora na situação de saídas da escola; o fato de mostrar ao aluno a autorização assinada pela mãe fez com que o aluno compreendesse a proposta da escola. Apresenta também um item bastante importante que merece destaque pela dificuldade em estudante com Transtorno do Espectro Autista compreender metáforas: "tá de zoeira".

Em relação à aprendizagem, também é possível notar que as estratégias tornam-se importantes para auxiliar na elaboração de conceitos. Nota-se, no exemplo a seguir, a ação da Segunda Professora em ajudar uma aluna com Deficiência Intelectual a compreender o conceito de "adição", conteúdo trabalhado em sala pelo professor regente à turma. Na tentativa de auxiliar o professor na forma de explicar para a aluna, percebe-se dificuldade até o momento em que a Segunda Professora "simplifica" o termo a user usado, desenvolvendo seu entendimento e compreensão.

Fotografia 5 – Descrição da Segunda Professora (Caderno de registro do aluno)



Fonte: o autor.

Desta forma, o Caderno de Registro possibilita ao futuro profissional a apropriação destas estratégias já realizadas com sucesso com este aluno com o qual irá acompanhar e utilizar-se delas quando necessário, além de conhecer o aluno, sua trajetória de vida e escolar num só documento, neste caso, o caderno.

Registrar esses momentos não tem como objetivo mostrar um documento à secretaria, à direção ou outros. Não é uma prestação de contas, mas uma forma de lembrar atitudes deixadas por outros, recolocá-las em prática ou não, comprometer-se também com o que já foi experimentado, desafiado, superado.

Ao receber o Caderno de Registro do aluno, o profissional que vai acompanhar o aluno com deficiência recebe um diário do qual não escreveu, mas certamente se compromete com o que ali está registrado porque depara-se com situações semelhantes que já foram refletidas, vividas e registradas por outrem. Momentos vividos que contribuem para a formação deste novo profissional.

AS EVIDÊNCIAS SOB O OLHAR DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

Todos os anos, ao final do ano letivo decorrente ou ao início do ano letivo seguinte, é realizada a contratação do ACT (Admitido em Caráter Temporário) para atuar em sala junto ao aluno com deficiência e junto ao professor.

É uma ação habitual na Secretaria de Educação. Porém, a sensação vivenciada por nós, enquanto profissionais da educação na Secretaria, é de uma situação delicada e importantíssima, pois o registro das vagas para o segundo professor significa garantir ao aluno incluso um acompanhamento em sua trajetória escolar e oportunizar um processo de aprendizagem diferenciado. (RIEGEL, 2015, p. 20).

Com estas preocupações, várias ações são desencadeadas para que possam garantir (ou possibilitar) essa aprendizagem ao aluno com deficiência; umas delas é o Caderno de Registro.

Ao receber o Caderno de Registro do aluno, o Segundo Professor (denominado Profissional de Apoio Escolar a partir do ano de 2018) no município de Massaranduba, possui uma ferramenta importante para auxiliar em seu processo de atuação em sala de aula.

Frente às incertezas e inseguranças que a função pode lhe trazer, o registro permite revisitar as estratégias inovadoras coerentes com as situações encontradas. Através do caderno o Profissional de Apoio Escolar contempla práticas diárias, poderá fazer uma(re)leitura dessas práticas, análise das didáticas, das tentativas, possibilidades e dificuldades encontradas e/ou superadas, replanejando suas próprias ações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

O *Caderno de Registro* é o primeiro contato entre profissional e estudante. Antes mesmo de o profissional ingressar na sala de aula e fisicamente conhecer o aluno, o caderno lhe permite esse “conhecer o aluno”, no sentido primeiro das características, comportamento, diagnóstico. Essa é a primeira reação do profissional, confirmada com alguns depoimentos (todos os depoimentos estão escritos na forma original):

Depoimento 01: O caderno de registro no primeiro momento me auxiliou em reconhecer meu aluno. Com ele tive o primeiro contato em ver suas características físicas com as fotos que há no caderno. Depois me auxiliou em ver como era o comportamento do meu aluno dos anos anteriores [...] Também me auxiliou em conhecer um pouco mais sobre a deficiência do meu aluno, me dando a oportunidade de ver o laudo dele. (Profissional de Apoio Escolar J.).

Depoimento 02: Ele (Caderno de Registro) auxiliou muito, pois é a primeira vez que atuo na área como estagiária, eu peguei o caderno para ler e saber como era o aluno que eu tinha que trabalhar e ali estava tudo escrito sobre ele, desde quando ele nasceu, nome de seus pais, sua história de vida, seus laudos médicos, de como ele foi evoluindo nas suas atividades, como foram seus anos

anteriores na escola, quais professores atuaram com ele, e assim eu segui esse caderno para trabalhar as atividades com ele. (Profissional de Apoio Escolar L.).

Depoimento 03: O Caderno é riquíssimo em detalhes, e através dele eu senti como se já conheço o aluno, pude perceber o quão esforçado ele é. Me senti realmente conectada, e acho de grande importância o conteúdo do caderno, ele tem me preparado para que eu saiba e consiga sempre dar o melhor de mim para contribuir na educação e nos avanços do aluno. Através dos relatos senti o carinho e admiração que ele tem pelas professoras anteriores e as mesmas por ele, e isso é de extrema importância para que possa ser criado um laço de confiança entre o aluno e o professor. (Profissional de Apoio Escolar M.).

Depoimento 04: Está ajudando, pois vejo até que ponto o aluno tinha estudado, desenvolvido. Tirar as dúvidas em relação ao comportamento dele, as “manias” num todo. (Profissional de Apoio Escolar M.I.).

Depoimento 05: O caderno de registros me ajudou a conhecer melhor a aluna, pois possibilitou o conhecimento das dificuldades encontradas pela aluna no ambiente escolar e na aprendizagem, bem como os avanços realizados pela mesma no decorrer dos anos. (Profissional de Apoio Escolar M.) (informações verbais).

A proposta do Caderno de Registro é de contemplar não só o comportamento do aluno, seu diagnóstico, seus medicamentos, sua história de vida, parecer descritivo, dados tão importantes para o trabalho do professor em sala de aula. Sobretudo, o objetivo do caderno é registrar as potencialidades do aluno a fim de que o novo profissional que assume a função de acompanhar o aluno desenvolva atividades que aflore suas habilidades; também registrar as dificuldades encontradas, seja de âmbito comportamental ou de aprendizagem, afetiva, social. Porém, torna-se mais profícuo o registro da estratégia utilizada para superar aquela fragilidade encontrada do que a dificuldade em si.

Essa percepção deu-se também pelo Profissional de Apoio Escolar, quando quando expressa alguma estratégia da qual pode (re)utilizá-la ou tomá-las como ponto de partida:

Depoimento 01: O Caderno apresenta dicas de métodos que funcionaram, que não funcionaram, e até de amigos que são mais próximos do aluno e que auxiliam ele nos trabalhos em grupos. Contudo é essencial para dar uma base ao novo professor, estou confiante de que teremos um ano excelente. (Profissional de Apoio Escolar M.).

Depoimento 02: O caderno de registro do aluno faz com que o estagiário se aproxime do aluno de uma forma de aprendizado. (Profissional de Apoio Escolar J.T.).

Depoimento 03: Percebe-se que ele tem muita dificuldade na coordenação motora como exemplo atividades para pintar ele costumava sair fora do espaço e deixar muita coisa em branco [...] Trabalhei com ele agora ele já consegue pintar melhor não sai fora do espaço do desenho [...] tem dificuldades na direção na pintura. (Profissional de Apoio Escolar M.I.).

Depoimento 04: Uma das dificuldades da aluna, e que está registrada no caderno, é a prática da escrita na qual, um dos relatos aponta que “em relação a escrita, a aluna continua escrevendo muitas vezes as palavras juntas e outras vezes separa as sílabas, sem necessidade (O registro não possui data). Desta forma, o registro me auxiliou em dar uma atenção maior para a escrita da aluna, prestando mais a atenção em como ela escreve, e corrigindo a mesma quando necessário. O caderno de registros é uma ótima ferramenta para conhecer o aluno nas suas dificuldades, facilidades e avanços, fazendo com que os futuros profissionais que atuaram com o aluno possam acompanhar o desenvolvimento do mesmo. (Profissional de Apoio Escolar M.).

É possível evidenciar um conhecimento também acerca da relação do aluno com a família, amigos e escola, nas palavras escritas desta profissional:

Depoimento 01: O caderno de registro me auxiliou a entender melhor o aluno, a maneira em que ele se comporta, quais as suas principais especificidades, como posso de melhor maneira ajudar ele a entender as atividades, a relação dele com a escola, amigos e família. (Profissional de Apoio Escolar N., grifo nosso).

As opiniões acima apontam para a importância do Caderno de Registro como forma de conhecer e compreender diversas situações desafiadoras encontradas no dia-a-dia que, com os registros de profissionais anteriores, amenizam os acontecimentos encontrados: a) justamente por estes acontecimentos (ou alguns) já serem vivenciados e resolvidos por outros e b) pelo simples fato de perceber que não estão acontecendo só neste momento, mas era comum em anos anteriores também. Por situações diversas (aluno recebidos de outros lugares, alunos que apresentaram diagnóstico recentemente, alunos que não eram acompanhados pelo Segundo Professor), nem todos os estagiários tinham o caderno em mãos neste ano de 2018. Em conversa com estes (poucos), verifica-se que essa ausência dificulta um pouco o conhecimento para com o aluno e o conhecimento sobre dificuldades e potencialidades dele. No depoimento a seguir, tem-se uma ideia desta afirmação: “Como minhas meninas não tem um livro pois começaram agora no primeiro ano, não tenho muito sobre elas, só o que me contaram. Eu acho que o livro é bem importante pois é a história de vida de cada uma, um registro do dia a dia delas na escola.” (Profissional de Apoio Escolar M.F.) (informação verbal).

Evidencia-se nesta descrição da profissional que os conhecimentos repassados à ela, ficaram na oralidade, o que não assegura momentos ímpares percebidos no dia-a-dia das alunas em foco. Mais uma vez a escrita vem reforçar a “comprovação” diária do desenvolvimento do educando em fase de escolarização.

CONSIDERAÇÕES

O homem deixa marcas no mundo que registradas, se perpetuam. Registrar os acontecimentos é possibilitar que outros possam revisitar estes momentos vividos por quem registrou. E ainda, não apenas revisitar enquanto memória/recordação, mas uma memória observadora, reflexiva e compreensiva daquilo que está descrito.

O acesso à história é possível pelo registro. Para seguir em frente, é preciso olhar para trás, já nos trouxe Zabalza. E a educação sempre foi foco de vários estudos, especialmente na educação inclusiva.

O ingresso dos alunos com deficiência na escola deve ser visto como um momento especial, pois novas interações vão se estabelecendo com o outro e com o conhecimento. Essas interações são imprescindíveis no processo escolar do estudante e aqui vê-se quão importante foi o registro dessas questões para compreender o presente e planejar o futuro.

O registro tornou-se uma marca individual, próprio de cada professor, porém, torna-se coletivo, quando revisitado por outros. Diante disso, o Caderno de Registro proposto como metodologia de registro diário aos Segundos Professores no município de Massaranduba, permite, além de informações significativas para análise do próprio autor da escrita, a observação e análise de outros, além de agilizar o processo de “encontrar” estratégias que tragam resultados positivos para determinadas situações. Embora flexíveis e adequadas à realidade de cada sala de aula e a cada estudante, torna-se ponto de partida já comprovadamente eficaz. Desta forma é possível agilizar processos de resolução de conflitos e aflorar as potencialidades de cada estudante.

Vários exemplos de registro demonstraram estratégias simples, mas que colaboram para a compreensão de conceitos, para questões comportamentais e que apresentam informações que se tornam ponto de partida para o profissional futuro.

Percepção fortemente expressa pelos Profissionais de Apoio Escolar é o quanto o Caderno de Registro permite uma aproximação do processo de conhecimento do aluno ao início do trabalho em sala de aula, em vários aspectos: características físicas, comportamentais, de aprendizagem, diagnósticos, dificuldades, evolução, definido como “primeiro contato entre o profissional e o estudante” e através dele “sinto como se já conheço o aluno”.

Neste caso, foi possível perceber que o Caderno de Registro vai além da visita ou revisitação às folhas passadas, contribui para as ações das páginas futuras. Ao se beneficiar do que já foi escrito (no sentido de auxiliar a sua prática), certamente o profissional tornar-se-á narradores de fatos também a fim de possibilitar outros profissionais mergulharem por ondas de informações.

REFERÊNCIAS

AMPUDIA, Ricardo. **O que é deficiência intelectual?** 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

FREIRE, Madalena (Org.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo.** 2. ed. rev. Brasília, DF: SEESP, 2003.

MOVIMENTO DOWN. **Um perfil de aprendizagem específico.** 2013. Disponível em: <<http://www.movimento-down.org.br/2013/05/um-perfil-de-aprendizagem-especifico>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

PULY, Amanda. **Por que a mudança é um problema para crianças com autismo?** Disponível em: <<http://clubematerno.net/2016/09/22/por-que-mudanca-e-um-problema-para-criancas-com-autismo/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

RIEGEL, Ariane Berri (Org.). **Experiências exclusivas com a educação inclusiva: relatos de professores que atuam com alunos com deficiência em sala de aula.** Curitiba: CRV, 2015.

WARSXHAUER, Cecília. **A roda e o registro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

OS JOGOS EM CIÊNCIAS HUMANAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Raqueline da Silva Santos

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)
raqueline.k@gmail.com

Rafael Batista

Universidade Federal do Paraná
rafaelbatistafilosofia@gmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Com o objetivo de relatar a experiência de projetos de gamificação com estudantes do 9º ano do ensino fundamental em uma escola privada na cidade de Blumenau- SC, nosso trabalho foi desenvolvido por meio da interdisciplinaridade entre as disciplinas de Filosofia, Geografia e História, com diversos temas sobre: guerras mundiais, movimentos separatistas, tipos de conhecimento. As atividades desenvolvidas por etapas foram a explicação dos temas, dos jogos, divisão das equipes, pesquisas, trabalhos escritos, apresentação dos jogos, testando os jogos em sala, apresentação dos jogos na I Mostra do Conhecimento da escola em 2017. O desenvolvimento do projeto contribuiu para que os alunos demonstrassem através dos jogos os conhecimentos adquiridos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gamificação. Aprendizagem. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Desenvolver projetos com jovens é sempre um desafio nos dias atuais, frente as diversas possibilidades de distrações que hoje estão submetidos, é cada vez maior o desafio para os professores pensar em atividades que despertem o interesse dos jovens. Partindo deste pressuposto entendemos que o professor pode viabilizar técnicas de interatividade para produzir conhecimento e permitir através de um caráter lúdico a efetividade da aprendizagem.

A experiência da aprendizagem no contexto aqui apresentado foi viabilizada por um projeto de gamificação, onde buscamos destacar a importância dos jogos no processo de aprendizagem, sendo o jovem o protagonista desse processo, uma vez que o mesmo por meio da proposta do professor e dos conteúdos trabalhados criaram o próprio jogo, em tabuleiro, para dinamizar a aprendizagem, de forma coletiva e interativa.

A interdisciplinaridade aqui foi de suma importância, pois cada professor no âmbito do seu domínio de conteúdo trabalhou várias abordagens ao longo do primeiro e do segundo semestre, com isso os alunos poderiam escolher temas de qualquer uma das disciplinas, Filosofia, História e Geografia. Isso foi fundamental para agregar aos

alunos interesses diversos, pois os alunos se interessam por temas distintos e essa relação interdisciplinar permitiu maior interesse dos alunos na participação da construção do projeto de gamificação.

A gamificação tem sido uma ferramenta muito importante no desenvolvimento de conteúdos na sala de aula, ela oportuniza aos alunos e professores a construção de estratégias para pensar e discutir o conhecimento em questão, sem falar na interatividade e na questão lúdica que oportuniza ao estudante e ao professor um avanço da aprendizagem de forma mais agradável fugindo dos modelos tradicionais de educação que no contexto atual tem se tornado maçante para os jovens do século XXI.

Vivenciar o ensino por meio de jogos é tornar atrativo os conteúdos para uma geração que está constantemente conectada a diversos recursos tecnológicos e de criação. Os recursos de nossa experiência estavam voltados para a construção de jogos de tabuleiro, jogos virtuais ou jogos de cartas. A maioria dos alunos desenvolveram jogos de tabuleiro por ter sido a maneira que eles encontraram para viabilizar o jogo entre os amigos na sala de aula e o jogo na mostra do conhecimento.

Nosso objetivo foi fazer com que os alunos entendessem os conteúdos por meio de um caráter lúdico e com isso desenvolvessem sua autonomia no processo de construção da atividade, no caso em questão, na construção dos jogos de tabuleiro. Vale lembrar que os conteúdos dos quais os estudantes desenvolveram os jogos já haviam sido trabalhados em sala, a atividade de criação de jogos e a escolha do tema, por parte dos alunos, deu-se após os estudos em sala de aula.

O projeto foi desenvolvido no ano de 2017 nos meses de agosto a setembro com 4 turmas de 9º Ano de uma escola privada na cidade de Blumenau – SC, com aproximadamente 130 estudantes.

A metodologia usada para o desenvolvimento da atividade em questão esteve dividida nas seguintes etapas: aula inaugural: explicação sobre jogos, importância, surgimento, relação com a educação e como desenvolver junto ao tema da disciplina escolhida. Formação das equipes, escolha do tipo de jogos: virtual, cartas, tabuleiro. Escolha da mecânica do jogo: criação de um jogo novo ou gamificação. Desenvolvimento da pesquisa sobre o tema escolhido de acordo com a disciplina: Geografia, História ou Filosofia. Rodada de testes de jogo em sala de aula, melhores jogos apresentação na I Mostra do Conhecimento da escola.

A aula inaugural serviu para motivar os estudantes e fazer com que eles tivessem um sentimento de pertencimento e de autonomia para o envolvimento no trabalho. Nesta fase os estudantes criaram, livremente, grupos de 5 integrantes. Entendeu-se que o critério de formação das equipes deveria ser o da afinidade. Nesse momento foram repassadas todas as orientações e as fases para o desenvolvimento do projeto, bem como as datas e os critérios para a elaboração.

Usamos como base para a inter-relação entre alunos e professores o Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA) que por meio de suas ferramentas nos possibilitou trocar informações com os alunos, devolver a correção dos trabalhos, orientá-los, permitindo com isso uma interatividade para além do espaço da sala de aula. Os estudantes tinham acesso a descrição de todas as fases, datas de entrega e critérios avaliativos postados no AVA, o que conferiu um direcionamento mais eficaz para a concretização do projeto.

A partir da aula inaugural as equipes tinham a tarefa de elaborar um croqui do jogo. No croqui os estudantes deveriam selecionar uma disciplina, os conteúdos para o desenvolvimento do jogo e descrever de forma simples que tipo de jogo pensaram. É importante observar que os estudantes puderam escolher a disciplina e os conteúdos que gostariam de abordar no jogo. O professor da disciplina foi o responsável pela orientação e recebimento de todas as etapas desenvolvidas. O que ajudou no andamento do trabalho foi o feedback dado pelo professor orientador, no desenvolvimento e após a entrega de cada etapa.

Após a entrega do croqui e de posterior análise feita pelo professor orientador, foi dado início ao desenvolvimento de um trabalho escrito que fundamentasse a importância de jogos para a educação, os conteúdos escolhidos para o desenvolvimento do jogo e a mecânica escolhida para a produção do jogo. Foi postado no AVA um modelo de arquivo padronizado junto com os critérios da etapa, assim cada equipe elaborou sua pesquisa com o intuito de fundamentar teoricamente o jogo que iria produzir. Essa pesquisa foi corrigida pelo professor orientador e entregue aos grupos com indicações de melhoria, só após o recebimento do feedback da pesquisa deu-se início a produção dos jogos.

Após todas as etapas anteriores e orientações recebidas no feedback os grupos iniciaram a elaboração dos jogos. É importante salientar que o desenvolvimento do croqui, do trabalho escrito e da produção do jogo foram elaborados fora da sala de aula. No momento das aulas os professores davam orientações e destinavam algum tempo para que os estudantes pudessem se articular, mais a etapa maior de produção foi elaborada fora das aulas. Os estudantes receberam orientações para que utilizassem outras formas, e não somente a presencial, para promoverem encontros do grupo, como grupos de WhatsApp, Google Docs e Moodle.

Com os jogos prontos, chega-se a etapa do *Game Test*, momento de outras equipes jogarem e analisarem a produção de seus pares. Para esta etapa foram disponibilizadas duas aulas, cada equipe deveria jogar todos os jogos produzidos pelos outros grupos. Para que essa etapa acontecesse com êxito, cada jogo tinha um monitor que explicava o jogo e conduzia a rodada. Junto à mesa de jogos havia uma ficha que avaliava e pontuava a percepção que outra equipe teve ao jogar. Esse foi um momento interessante de troca de experiências e de entender outras percepções sobre o que eles haviam acabado de criar.

Para dar visibilidade ao projeto além da sala de aula, os melhores jogos participaram da I Mostra do Conhecimento da escola em 2017, com isso os jogos puderam ser apresentados a comunidade e jogados também. Na mostra científica tínhamos uma sala de jogos para que os criadores orientassem e jogassem juntos com toda a comunidade escolar, esse espaço foi de suma importância para que os alunos vissem a viabilidade do conhecimento na prática para além da sala de aula. A interação aqui entre aluno – professor e comunidade escolar nos faz perceber a essência da produção de conhecimento de forma bem fundamentada e trabalhada instigando os alunos para a aprendizagem efetiva e que destaca também suas relações de interação social, ou seja, o jogo nesta questão foi além da produção do conhecimento pois, permitiu o aluno também trabalhar suas emoções relacionais por meio da interação através dos jogos.

Observamos ao longo do desenvolvimento da atividade uma maior interatividade dos alunos com os conteúdos trabalhados nos jogos: guerra fria, civilizações culturais, comunidades econômicas, movimentos separatistas, história dos países, guerras mundiais, tipos de conhecimento, racionalismo e empirismo.

A interatividade na hora do jogo, a ansia por responder correto os questionamentos presentes nos jogos, nos permite perceber que o jogo é um facilitador da aprendizagem. Podemos considerar um instrumento viável para a aprendizagem dos alunos e para o próprio professor que pode repensar suas práticas pedagógicas e viabilizar a questão lúdica como uma nova ferramenta de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O jogo se faz presente em vários aspectos da vida, presença que se dá no mundo corporativo, do entretenimento e também na educação. Recentemente estuda-se formas de utilizar a mecânica de jogos nos processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de ensinar de forma lúdica, prazerosa e significativa.

Mas o jogo não é um fenômeno recente, o filósofo Johan Huizinga o caracteriza como um dos aspectos fundantes da cultura.

A cultura surge sob a forma de jogo, que ela é, desde seus primeiros passos, como que “jogada”. Mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como por exemplo a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica. A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. (HUIZINGA, 2014, p. 53).

Huizinga contribui para a compreensão de que o jogo é inerente a vida humana e perpassa várias áreas do saber, sendo ele mesmo anterior e elemento fundante de formas culturais. Também não é exclusividade humana, percebe-se o jogo presente no mundo animal em formas de brincadeiras, perceptível ao observar cachorros brincando e se mordendo. Cabe observar que o importante para esta análise é o aspecto da função significativa do jogo, que o transportamos para a educação.

Essa função significativa é possivelmente explicada pelo entendimento de que o jogo se encontra conectado a algo além do próprio jogo. Essa conexão pode ser entendida ao estudar as funções do jogo, que para Flora Alves as mais frequentes são: “Descarga de energia vital e superabundante. Satisfação de um certo instinto de imitação. Necessidade de distensão.” (ALVES, 2014, p. 18). Percebe-se que o jogo possibilita uma ludicidade ao aspecto no qual ele insere-se, tornando a atividade divertida no justo momento em que ‘relaxa’ e proporciona a satisfação.

Mas o que são jogos? Para responder a isso recorta-se o entendimento de jogos na atualidade, que pode ser definido como “uma superação voluntária de obstáculos desnecessários.” (ALVES, 2014, p. 20).

O game é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo e acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e da consciência de ser diferente da vida cotidiana. (ALVES, 2014, p. 20-21).

O que serve de mola propulsora ao jogo é o desafio, de atingir os resultados e de se superar. Dado isso, pressupõe-se que o desafio deva ser constante, pois à medida que todos os desafios forem superados o jogo perde sua característica instigante e torna-se aborrecedor. Todo jogo necessita de regras, que estabelecem os parâmetros para o funcionamento e delimitam o que é ou não justo na atividade. Outro aspecto importante é a presença de *feedback* constante, que delimita o caminho certo e serve para corrigi-lo quando necessário.

Essas ponderações podem servir para imaginar uma situação de ensino e aprendizagem baseada em jogos. Nota-se que está em curso uma apropriação da mecânica de jogos para o contexto educacional. Walter Benjamin refletindo sobre a educação, a criança e o brinquedo diz que a criança jamais é colocada perante o objeto da aprendizagem, mas sobre ele: como se, na aula de zoologia por exemplo, ela não fosse conduzida diante do cavalo, mas sim montada, como cavaleiro, sobre ele (BENJAMIN, 2002, p. 152).

Entende-se que num processo de educação baseado num caráter lúdico de jogos, deve-se tomar o cuidado para preservar a soberania da criança que brinca. Torná-la agente ativo que constrói o conhecimento, mediado pelo jogo e pela orientação do professor.

Um elemento curioso do jogo, que pode ser apropriado pela educação, é a repetição, “rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’.” (BENJAMIN, 2002, p. 101). Agregando a essa análise de Walter Benjamin, tem-se outros elementos do jogo, a saber: a tensão e a incerteza. “A tensão e a incerteza quanto ao resultado aumentam enormemente quando o elemento antitético se torna efetivamente agonístico nos jogos entre grupos.” (HUIZINGA,

2014, p. 55). O professor, no planejamento de uma atividade de ensino e aprendizagem baseada em jogos, deve ter em seu horizonte esses elementos e utilizá-los a seu favor, desta forma o interesse no jogo pode se fazer presente na atividade proposta.

Qual será o diferencial da utilização de jogos na educação? Será que é somente mais uma forma de ensino como tantas outras? Por que devo utilizar jogos na educação? Essas são perguntas comuns elaboradas por educadores. Para respondê-las pode-se recorrer aos argumentos utilizados acima ou a mais um que é o sentimento de satisfação que o jogo proporciona.

A essência do lúdico está contida na frase “há alguma coisa em jogo”. Mas esse “alguma coisa” não é o resultado material do jogo, nem o mero fato de a bola estar no buraco, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho. O êxito dá ao jogador uma satisfação que dura mais ou menos tempo, conforme o caso. (HUIZINGA, 2014, p. 57).

Vale ressaltar que o intuito não é de simplesmente competir, mas o jogo traz consigo elementos que podem ser ressignificados num processo educativo. A competição aqui é na busca pelo conhecer, um processo de construção de conhecimento pautado na mecânica de jogos e na produção deles. Salienta-se que o aspecto da satisfação pode ser um atrativo, possibilitando que o estudante se sinta partícipe do processo de construção do conhecimento e engaje-se na atividade proposta.

Um importante referencial que se utilizou para pensar na proposta de trabalho foi o a interdisciplinaridade. O trabalho interdisciplinar deve ser cunhado para que estabeleça uma ou mais relações entre as disciplinas. Essas relações podem ser estabelecidas pelos professores em simples apanhados durante as aulas ou propostas em projetos como o que foi desenvolvido nesse relato.

A questão da interdisciplinaridade não é nova. Desde a antiguidade clássica esta prática vem sendo perseguida, apesar de ser um neologismo. Parece-nos que em determinados períodos ela surge com mais ênfase, acenando para a necessidade do desenvolvimento da ciência com consciência, talvez até um corretivo democrático aplicado dentro de cada período aos cientistas no seu “que-fazer”, possibilitando-lhes um fazer científico pensado a partir da existência humana no mundo. (MILANESI, 2008, p. 39).

Vive-se num momento em que a interdisciplinaridade e o pensar a educação em conjunto são necessários. É importante que a educação seja pensada a partir da existência humana, que é complexa e diversificada, num relacionamento de todas as áreas do saber para proporcionar uma educação que faça sentido para a vida. Desta forma a educação pode ser significativa ao estudante, no momento em que ela se relaciona, mais diretamente, com momentos da vida e com o próprio fazer da vida, que não é isolado, mas que acontece numa interação complexa.

Uma preocupação que se deve ter ao se pensar um projeto educacional que tenha uma abordagem interdisciplinar é o cuidado para que não caia num modismo. Contudo, cabe ressaltar que “não existe uma pedagogia interdisciplinar única, ainda que o registro das práticas revele que os professores tendem a se valer de pedagogias inovadoras que promovam o diálogo e a comunidade.” (FAZENDA, 2003, p. 119). Essa comunidade pode ser alcançada com o trabalho em colaboração, planejando atividades que envolvam determinado número de professores. Essa foi a proposta desse projeto realizado, a de estabelecer uma comunidade a partir da colaboração entre os docentes e estudantes, com um objetivo comum e saberes compartilhados para que fossem sujeitos de seu conhecimento.

A criação de jogos numa abordagem interdisciplinar também vem de encontro a um anseio de mudança de algumas práticas pedagógicas, que sejam mais ativas do ponto de vista do estudante. “Alguns professores ressaltaram que possuem alguma dificuldade em fazer os alunos agirem. Segundo eles, a prática escolar é a principal responsável

pelo comportamento passivo dos alunos.” (CUNHA, 1996, p. 108). A observação percebida por Maria Isabel da Cunha faz-se presente ainda hoje, e é um dos cuidados que os proponentes dessa prática tiveram ao projetá-la.

Desta forma, o presente trabalho fundamenta-se na discussão entre a gamificação e a interdisciplinaridade. Foi estabelecida uma prática gamificada para a criação de jogos, em que a gamificação deu-se na execução por fases, uma outra fase se iniciava somente após o *feedback* da fase anterior. A interdisciplinaridade se deu através da comunidade de colaboração entre os docentes e estudantes e da abordagem temática entre Filosofia, Geografia e História.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados com o desenvolvimento deste trabalho nos possibilitaram analisar a experiência sobre quatro olhares: a interatividade do aluno com o desenvolvimento do trabalho por meio de pesquisa e a construção de jogos de tabuleiro, o interesse do aluno despertado pela temática jogos, a facilidade de aprendizagem com as técnicas que o jogo de tabuleiro proporcionou e o repensar da prática dos professores.

Percebemos que a interatividade na hora da produção e na hora do jogo foram essenciais para mostrar o desenvolvimento do pensar do aluno, da construção do conhecimento de forma autônoma, tendo o professor como intermediador apenas do processo. Os alunos foram os produtores dos jogos, a partir dos temas trabalhados em sala, com isso precisaram raciocinar e criar estratégias para que o jogo se tornasse viável de jogar. É importante salientar que “um professor que acredita na potencialidade do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição.” (CUNHA, 1996, p. 71). O acreditar na potencialidade do aluno fez com que a interatividade se desse entre eles e deles com o objeto de conhecimento. Entre eles ficou claro a partir da observação do processo, do trabalho cooperativo e dos resultados do trabalho. Entre eles e o conhecimento na medida em que produziram um jogo que tinha como base determinado conteúdo por eles escolhido, ao mesmo tempo que produziram os jogos eles participaram e jogaram o jogo de outras equipes.

Cada etapa que envolveu os alunos foi essencial para a construção do conhecimento produzido por eles em jogos de tabuleiro. Além dessa interatividade o despertar do interesse no aluno precisa ser mencionado, pois o envolvimento dos alunos com o projeto foi bastante relevante para as disciplinas de Geografia, História e Filosofia. As disciplinas foram contempladas com diversos temas trabalhados no I e II semestre, os conteúdos escolhidos pelos alunos facilitou a retomada de discussão em sala e possibilitou um diálogo para além do que foi posto pelo professor no seu processo de ensino, os alunos passaram a produzir conhecimento junto com o professor à medida que pesquisaram, pensaram na estratégia dos jogos e criaram suas perguntas e respostas. Pode-se observar que essa proposta serviu como um exercício de revisão, em que eles próprios revisaram os assuntos para a construção do jogo e também quando jogaram o das demais equipes.

Podemos considerar uma etapa de construção muito significativa uma vez que a facilidade do jogo respaldou sobre a facilidade da aprendizagem e sobre a própria prática dos professores, que precisaram repensar novas metodologias para despertar o interesse pelos diversos conteúdos trabalhados de forma tão engessada pela educação no contexto sala de aula, repasse de conteúdos e provas. “O ritual escolar está basicamente organizado em cima da fala do professor. Não há aqui nenhuma rotulação prévia da aula expositiva. Há, sim, a constatação de que é o professor a principal fonte da informação sistematizada.” (CUNHA, 1996, p. 135). Partindo dessa constatação, que se faz atual, o jogo viabilizou para os sujeitos professores e alunos uma nova etapa de relação entre a metodologia de jogo, a interatividade do ensino e da aprendizagem, a construção autônoma do conhecimento e o professor sendo

um facilitador desta construção. Podemos afirmar que o resultado deste trabalho foi de suma importância para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino por parte dos sujeitos envolvidos nesta experiência.

Outro ponto importante da análise é a dificuldade de proposição de trabalhos dessa envergadura no ambiente escolar. Para o planejamento e acompanhamento dessa proposta demandou-se uma quantidade de tempo razoável fora do expediente de trabalho. Para auxiliar nessa dificuldade, o *Google Docs* foi utilizado com o intuito de planejar e acompanhar o trabalho dos estudantes. Cabe ressaltar que, mesmo que haja dificuldades, precisa-se de propostas que sejam efetivadas. Pode-se fazer um paralelo com o conceito de professor militante que “não seria aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo.” (GALLO, 2002, p. 171). Fica claro que para o desenvolvimento de novas metodologias os sistemas escolares devem possibilitar condições materiais para viabilizar propostas como essa, mas cabe também aos professores iniciarem o movimento de mudança e de construção do novo.

Um recurso que auxiliou o desenvolvimento do trabalho foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA – Moodle), sem ele o trabalho ficaria mais difícil. Pelo AVA os estudantes recebiam todas as orientações e critérios, o que serviu para sistematizar e imprimir um caráter unificador da linguagem para repassar instruções que orientassem os estudantes na pesquisa e produção do jogo. Pode-se dizer que o projeto trabalhou a autonomia e o engajamento dos estudantes, que foram os sujeitos construtores de seu conhecimento e os professores foram os mediadores desse processo.

CONCLUSÃO

Compreendemos que o presente trabalho contribuiu de forma significativa para ambos atores do processo pedagógico: professor e aluno. A relação interdisciplinar da atividade possibilitou aos professores envolvidos ampliarem conhecimentos sobre metodologias com jogos e com isso eles tiveram uma unidade docente em suas práticas, tais como: orientação e discussão dos conteúdos sobre os jogos, cumprimento de datas e organização da sala de jogos para a I Mostra do Conhecimento. Essa interdisciplinaridade fundamentada na relação das três disciplinas: Filosofia, Geografia e História perpassa a relação de temas em comum e desperta o interesse do processo de produção do conhecimento por meio dos alunos, que se apropriaram de conteúdos diversos e possibilitou aos mesmos compreender as relações disciplinares no processo de formação estudantil.

Outra contribuição válida com o desenvolvimento do projeto foi a interação aluno- aluno. Desde o processo de construção do jogo e sua jogabilidade efetiva os alunos tiveram a oportunidade de avançar frente a tomada de decisões, autonomia, escolhas. Pois esses fatores englobavam desde a constituição do desenvolvimento da pesquisa a elaboração dos jogos. Na sala de aula percebemos que essa interação se tornou efetiva no dia que houve os testes dos jogos, o interesse despertado pelos alunos demonstra a viabilidade da metodologia por meio da gamificação.

Fornecer aos alunos a possibilidade de aprendizagem por meio da motivação proporcionada pelos jogos nos faz compreender que a sala de aula é uma oficina de aprendizados para os alunos e para os próprios professores que quando se submetem a desafios e mudanças de sua prática pedagógica tem resultados extraordinários com a efetividade da aprendizagem dos alunos, vimos isso em nossa experiência quando os alunos tiraram dúvidas, revisaram os conteúdos, se interessaram pela construção dos jogos e com isso podemos compreender que a atividade elaborada por meio de jogos fornece aos estudantes um novo passo para o processo de construção do conhecimento vinculado a nossas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, dez. 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MILANESI, Irton. **A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores**. Cáceres: Unemat, 2009.

PROJETO DIDÁTICO “APRENDENDO COM O TRIGO”: RELATO DE PRÁTICA ESCOLAR COM O OBJETIVO DE CONTRIBUIR PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ivanete Zarpelon Flamia

Centro Educacional Roberto Trompowsky
flamiaziva@yahoo.com.br

Elisangela Arbugeri Bucco

Centro Educacional Roberto Trompowsky
buccoelisangela17@gmail.com

Sherlon Cristina De Bastiani

Centro Educacional Roberto Trompowsky
sherlondebastiani@gmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação Oral

Resumo

Este texto visa apresentar de forma sintetizada trabalhos didáticos-pedagógicos desenvolvidos em turmas de alfabetização de 2º ano do ensino fundamental. A prática apresentada consiste na organização do trabalho por meio de Projeto Didático “Aprendendo com o trigo”, específico com o propósito de favorecer o processo de alfabetização e envolvendo o tratamento interdisciplinar dos conteúdos. Foram observados como resultados principais a alfabetização de vários alunos, ampliação do repertório escrito, vocabulário, autonomia e criatividade na composição dos textos e o despertar da curiosidade que levou os alunos a serem sujeitos da própria aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Projeto Didático. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO: COMO NASCEU A PROPOSTA DIDÁTICA

Este texto visa apresentar alguns trabalhos didático-pedagógicos realizados em quatro turmas de alfabetização de 2º ano do ensino fundamental, somando 97 estudantes, com idades entre 7 e 8 anos, do Centro Educacional Roberto Trompowsky (CERT), escola da rede municipal de Joaçaba, em 2017.

No ano referido, o CERT teve como tema gerador do Projeto Anual “o Centenário de Joaçaba”. Nesse sentido, cada professor escolheu uma temática afim para o trabalho pedagógico com a turma. As professoras do 2º ano, partindo do estudo do Hino de Joaçaba, elencaram um dos aspectos culturais descritos na letra do hino como tema gerador: o trigo.

O Projeto Didático recebeu o título “Aprendendo com o trigo” e teve a duração de abril até outubro de 2017. O projeto teve como objetivo principal promover, de forma lúdica, os conhecimentos necessários para a continuidade do processo de alfabetização e, como pano de fundo, desenvolver estudos sobre a história e a cultura do município.

Soares (2008) explica e determina o conceito de alfabetização sendo referido ao processo de aquisição do código escrito e das habilidades da leitura e da escrita, mais que isso o da compreensão/expressão de significados.

A prática educativa, como propõe Zabala (1998, p. 16) é complexa e portanto torna-se difícil reconhecer todos os fatores que a define. O autor cita, por exemplo, que a prática pedagógica pode seguir múltiplos determinantes como “[...] parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes.”

Nesse sentido, os professores devem partir de um princípio. No caso apresentado, as professoras realizaram diagnósticos de aprendizagem no mês de Março/2017 onde foi averiguado os níveis de aprendizagem dos alunos, com relação à alfabetização, obtiveram o seguinte panorama: 8% dos alunos encontravam-se no nível Pré-silábico, 11% Silábico, 13% Silábico Alfabético e 68% no nível Alfabético.¹

A opção metodológica das professoras para o trabalho educativo pautou-se na organização dos conteúdos sob a forma de Projeto Didático. A organização de um Projeto Didático prevê o planejamento, o estabelecimento de objetivos, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e avaliação (BARROS-MENDES; CUNHA; TELES, 2012).

Ainda, optaram em desenvolver os conteúdos de forma interdisciplinar. Nesse sentido, de acordo com Pasqualli (2016, p. 148) “[...] práticas interdisciplinares são fundamentais para a superação da visão restrita de mundo, assim como para a promoção de uma compreensão objetiva da realidade e para a construção de conhecimentos centrados no homem.”

Nos textos a seguir serão apresentados os recursos metodológicos para o desenvolvimento do projeto, bem como a avaliação do mesmo.

DESENVOLVIMENTO: APRENDENDO COM O TRIGO

O Projeto Didático “Aprendendo com o trigo” foi organizado considerando uma sequência de atividades que envolveram a leitura, a pesquisa, o desenvolvimento de raciocínio lógico, atividades práticas e a vivência de situações. Quando se fala em sequências de atividades, de acordo com Zabala (1998, p. 18) referimo-nos à “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

Para dar início aos trabalhos do Projeto “Aprendendo com o trigo” as professoras trabalharam a letra do hino do município explorando os vocábulos, a linguagem poética e os aspectos da cultura e da história. Foi da letra deste hino que surge o tema gerador: o trigo.

Pensar em um tema gerador, na perspectiva de Freire (2013), quando realizados em uma metodologia conscientizadora “[...] além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensamento do seu mundo.”

A escolha por desenvolver os trabalhos por meio de projetos se deu pela possibilidade que esta abordagem traz para o trabalho interdisciplinar. De acordo com Barros-Mendes, Cunha e Teles (2012, p. 12):

¹ Para a categorização dos níveis de alfabetização que apresentaremos a seguir, tomamos por base os níveis de Alfabetização propostos por Ferreiro e Teberosky (1999).

Desse modo, não é possível atuar isoladamente com conteúdos, sobretudo porque leitura e escrita são direitos de aprendizagem que, quando consolidados, desempenham o papel de sustentação de todo processo de ensino, já que as demais áreas do conhecimento exigem dos sujeitos o domínio das capacidades de ler e escrever de modo proficiente.

O conteúdo das disciplinas de história, geografia e ciências foram trabalhados de maneira interdisciplinar ao ser explorado aspectos como: a história do trigo; a origem do fermento; a história do pão e o seu significado em diferentes culturas. Este trabalho constitui-se em um desafio para o professor, como cita Severino (1998, p. 41) o sentido do trabalho interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico e construído quando se trata do fazer prático.

Os alunos realizaram um experimento científico plantando uma semente de trigo em um copinho com algodão. Então, observaram a semente germinar e crescer, depois relataram a observação do que vivenciaram ao longo dos dias e do processo de germinação.

O fermento surgiu no Egito. Aliás, muitas coisas da história do pão começaram no Egito. Mas onde fica esse tal de Egito? A professora levou vários mapas para a sala de aula para os alunos poderem “viajar mentalmente” e identificar no mapa a localização desse país do nordeste da África.

Então, os alunos fizeram como experiência a produção de fermento na escola, observaram e relataram o que ocorreu. Os relatos destas duas experiências transformaram-se em um pequeno livro explicativo.

Depois, os alunos voltaram no tempo para entender como eram feitos os pães na época de suas vovós e, com isso, descobriram os fornos de barro. Realizaram um passeio até uma propriedade rural na Linha Santa Clara, interior de Joaçaba, onde participaram da preparação dos pães, amassaram, enrolaram e assaram o pão no forno de barro. Os fornos de barro, mais tarde ganharam formas variadas nas maquetes que os alunos fizeram com suas famílias para uma mostra que aconteceu na escola.

Na sequência, as professoras fizeram uma linha do tempo na parede da sala e foram localizando os eventos principais desta história toda que os alunos iam conhecendo.

Os alunos aprenderam que existem diferentes tipos de pães, alguns deles nem são feitos com farinha de trigo, e sim, de outras farinhas. Aprenderam, ainda, que alguns pães são típicos de um ou outro país e que são simbólicos em algumas culturas, como a religiosa. Depois, as professoras organizaram um momento de socialização onde as turmas se encontraram para um café colonial onde foi servido diferentes tipos de pães para serem provados pelos alunos.

Também, os alunos tomaram conhecimento que em nosso município existe uma fábrica (Moinho) de farinha de trigo com tempo de instalação próximo a da fundação de Joaçaba: a Specht. Alguns representantes do moinho vieram até a escola e explicaram como é o processo de produção da farinha desde a chegada dos caminhões carregados com a matéria prima até o momento de embalar e mandar para o mercado. Trouxeram para os alunos uma amostra de vários subprodutos do trigo como: a semente, o gérmen, a fibra, o farelo, a farinha escura e a clara.

A matemática ficou toda contextualizada com esta história do trigo. As professoras elaboraram situações problemas com o tema gerador. Trouxeram receita de pão, trabalharam as unidades de medidas, o tempo em relógio digital e analógico e o sistema monetário. Nesse sentido, explica Silveira (2015, p. 42) em um dos cadernos do PNAIC:

De fato a linguagem matemática se mostra fundamental, tanto no que concerne à produção, quanto à leitura e compreensão de textos. Estruturas, conceitos, métodos e técnicas, tais como relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e usos das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, são fundamentais para a formação do aluno.

A matemática é uma forma de linguagem e para aprendê-la deve-se passar por um processo de alfabetização, neste caso, alfabetização matemática. Uma aprendizagem de descodificação dos códigos e a sua interpretação, além da apreensão dos conceitos matemáticos gerais. De acordo com Silva, Marangoni, Furlan e Carboni (2016, p. 5):

Neste sentido a alfabetização matemática não se restringe ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais, mas a compreensão de situações numéricas que abarcam uma sequência de conhecimentos, capacidade e competências que interligam a interpretação dos diversos tipos de relações conectadas ao contexto social de uso.

Fizeram, também, boas viagens literárias. Desta forma veio ao conhecimento dos alunos a história “Viagens de um pãozinho”, de Sérgio Meuer (2011), que remonta o processo do trigo à mesa de café e desperta o pensar também sobre a fome. Os alunos interpretaram a história e a recontaram em formato de história em quadrinho.

Outra leitura deleite trazida aos alunos foi “A galinha ruiva”, de Ingrid Bellingham (2006), que conta como foi o trabalho da galinha para produzir um pão. Esta história foi interpretada e recontada pelos alunos por meio de ilustrações e resumo, mas o mais divertido foi a dramatização utilizando dedoches, feita em grupos. Todos tinham que prestar muita atenção no seu tempo de falar porque o diálogo não podia parar.

O trabalho com os livros sempre propiciaram o desenvolvimento da oralidade e da escrita, aspectos estes valorizados nos direitos de aprendizagem trazidos pelo PNAIC. Há uma inter-relação entre estas duas modalidades e ocorre em diferentes níveis. De acordo com Araujo (2015) são três níveis: no *nível sociodiscursivo*, as inter-relações entre a oralidade e a escrita dizem respeito aos usos da linguagem inseridas nas práticas sociais; no nível da *textualização* da escrita, as relações ocorrem entre a oralidade e a escrita considerando as suas semelhanças e diferenças; no nível *linguístico/notacional* há uma relação entre a fala e a escrita, ou seja, se relaciona com o fato de sinais gráficos representarem unidades sonoras da língua falada.

Teve também uma brincadeira de fazer versinhos que acompanham uma tradição trazida pelos portugueses para o Brasil o “pão por Deus”. As crianças aprenderam direitinho sobre esta tradição que ainda acontece em algumas cidades de Santa Catarina com características açorianas e divertiram-se criando versos.

Falando em tradição, os alunos foram visitar o local onde as mulheres que atuam no projeto “Tranças da Terra” em Joaçaba. Eles viram como são feitas as tranças com palha de trigo e os produtos comerciais produzidos por elas.

Por fim, para relaxar, os alunos foram assistir ao filme “A fuga das galinhas”, Aardman Animations (2000).

Em resumo, vários procedimentos metodológicos foram utilizados. A organização dos conteúdos se deu em formato de Projeto Didático. O desenvolvimento deles se deu por meio de: Leitura individual e coletiva; aluno leitor; professor leitor; uso de mapas; experiência científica; produção de texto em diferentes gêneros (descritivo, história em quadrinho, verso com rimas, receita) e ilustrações; teatro; uso de recursos audiovisuais; passeio de estudo e vivências culturais.

O uso de diferentes metodologias contribuem para a aprendizagem dos alunos considerando a dimensão individual de cada estudante que compõe uma sala de aula e a torna heterogênea, diferentes metodologias podem ser processadas pelos alunos de diferentes formas e, assim, se tem maiores possibilidades para ensinar à todos. De acordo com Zabala (1998, p. 16-17):

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc.

As professoras elencaram como resultados principais deste trabalho: o alcance da consolidação do processo de alfabetização de vários alunos das turmas; o despertar da curiosidade dos alunos que queriam sempre saber mais e faziam pesquisas por conta própria; além da ampliação do vocabulário e do repertório escrito, bem como, a autonomia e criatividade para desenvolver textos escritos; a evolução da leitura; melhora no desempenho em situações que necessitavam de raciocínio lógico; o despertar do interesse em trabalhar com dinheiro; o interesse por fatos históricos e como os alunos demonstravam fazer associações com nomes e lugares e a capacidade de mencionar o tempo.

Para além dos aspectos de aprendizagem da língua escrita e da matemática, observou-se que as práticas utilizadas pelas professoras contribuíram para o desenvolvimento moral das crianças. Estes momentos podem ser identificados, por exemplo, com o trabalho feito a partir das leituras deleites, a histórias “Viagens de um pãozinho” e “A galinha ruiva” trouxeram à tona aspectos morais sobre a importância do trabalho, da ajuda mútua entre as pessoas, do egoísmo e da fome no mundo. Nesse sentido, não podemos deixar de utilizar Piaget para ampara nosso pensamento quando explica que os valores morais são construídos na interação do sujeito com diversos ambientes sociais. A escola é um dos ambientes que contribui para o desenvolvimento moral das crianças.

Fini (1991) descreve na teoria de Piaget que o desenvolvimento moral nas crianças ocorre a partir de três fases. A anomia ocorre até os 5 anos, nesta fase as crianças seguem regras pelo hábito, não conscientes do que é certo ou errado. A heteronomia é desenvolvida entre os 5 até 9 ou 10 anos de idade, nesta fase a criança passa a compreender o certo e que é certo cumprir regras, também passam a compreender a dimensão do que é errado e interpretar o certo e o errado em ações cotidianas. A autonomia é a última fase do desenvolvimento moral, nesta etapa a criança respeita regras a partir de acordos mútuos.

A partir destas observâncias, os professores assumem também como dever moral ajudar às crianças a interpretar as regras da convivência humana e, com isso, humanizá-las.

Foi uma experiência de imersão. Imersão na cultura, na história e na aventura do aprender. Os alunos aprendem com os professores, os professores aprendem com os alunos e os alunos aprendem entre eles e com o ambiente. Dito de outra forma, nas palavras de Freire (2013, p. 119) “Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para *inserir-se* na realidade que se vai desvelando.”

No texto a seguir apresentam-se algumas das considerações acerca das atividades apresentadas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O trabalho didático-pedagógico em sala de aula tem como ator principal o aluno. A constituição de salas heterogêneas traz desafios na tarefa dos professores em ensinar à todos. Por isso se faz necessário o uso de diferentes metodologias e recursos de ensino. O proposto pelas professoras para as turmas de 2º ano foi o trabalho interdisciplinar organizado sob a forma de Projeto Didático.

Os alunos que frequentam o 2º ano do Ensino Fundamental encontram-se no meio do processo de alfabetização considerando-se o ciclo da alfabetização proposto pelo CNE (2010) que vai do 1º ao 3º ano. Portanto, os trabalhos desenvolvidos neste ano escolar visam dar continuidade ao processo iniciado no 1º ano e, elevar os conhecimentos dos alunos de modo a escrever em diferentes tipos de letra, ler e interpretar pequenos textos, escrever pequenos textos com coerência, reconhecer diferentes gêneros textuais entre outros.

Nesse sentido, contribui Soares (2008, p. 17):

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Este trabalho está atrelado ao alcance da Meta 5 do PNE (2014-2024) que diz respeito a alfabetizar todas as crianças do Brasil até os 8 anos de idade. Mas esta meta é muito mais ampla e está para além da aprendizagem exclusiva da linguagem escrita, como define o texto referência do CNE para o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esta meta está relacionada “A possibilidade de apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, de capacidades para interagir, de modo autônomo, por meio de textos orais e escritos, de experimentar situações diversificadas de interlocução na sociedade [...]” (MEC/SEB/DICEI/COEF, 2012, p. 19).

A descrição da Meta 5 nos leva a retomar um conceito trabalhado pela professora Magda Soares (1998, p. 39-40) que explora, além dos estudos sobre alfabetização, o termo letramento.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado e, o indivíduo que vive no estado do letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

A abrangência desta Meta justifica o uso de metodologias de ensino que propiciem o trabalho interdisciplinar, como o apresentado neste texto, o trabalho com Projeto Didático que nada mais é do que uma forma de organização dos conteúdos. Por meio dele é possível sistematizar e organizar o conhecimento, mas sem engessá-lo, pelo contrário, o torna flexível e elástico, permite que ele se desdobre em novas curiosidades e, conseqüentemente, novos conhecimentos.

O desenvolvimento dos trabalhos em classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente pelo fato de os componentes curriculares de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências serem trabalhados com por um único professor, encontra maiores facilidades ao ser organizado de forma interdisciplinar. Contudo, ainda há um fator crucial a ser mencionado aqui, de acordo com Severino (1998) a interdisciplinaridade exigida na esfera pedagógico-educacional se refere também à formação do profissional, dos agentes sociais no sentido amplo. E, aqui que colocamos o papel do professor como agente produtor do fazer acontecer a interdisciplinaridade em sala de aula. Ainda, de acordo com Severino (1998, p. 41):

O que não dizer, então, da prática na esfera do ensino? A questão aqui se torna ainda mais crucial, dado o efeito multiplicador da ação pedagógica. A educação, em todas as suas dimensões, torna ainda mais patente a necessidade da postura interdisciplinar, tanto como objeto de conhecimento e de pesquisa quanto como espaço e mediação de intervenção sociocultural.

O trabalho com Projeto Didático contribuiu com o processo de alfabetização dos quase cem alunos pertencentes às quatro turmas de 2º ano do CERT, em 2017. O comparativo entre os resultados obtidos por meio de avaliação diagnóstica realizada em Março e Novembro de 2017 nos indica que os trabalhos realizados durante o ano letivo foram positivos. Em Novembro os resultados foram os seguintes: todos os alunos que se encontravam, no início no do ano, na fase pré-silábica avançaram, portanto, nos resultados de novembro não havia mais nenhum

aluno nesta fase; 83,2% dos alunos saíram alfabetizados, 8,4% encontravam-se na fase Silábica-Alfabética e outros 8,4% na fase Silábica.

Para além do aspecto da alfabetização escrita, contribuiu também para a leitura de mundo, visto que os alunos se apropriaram de fatos históricos, interpretaram dados e vivenciaram situações em conjunto. Vivendo junto. Aprendendo junto.

Por último, mas não menos importante. Fica claro que a abordagem metodológica utilizada pelas professoras no trabalho didático foi construtivista.

Segundo esta concepção, ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado. (ZABALA, 1998, p. 90).

As professoras foram incentivadoras dos processos de aprendizagem e propuseram diferentes momentos e espaços para que este processo acontecesse colocando o aluno como sujeitos nos seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

A FUGA das galinhas. Direção de Peter Lord e Nick Park. Estados Unidos (EUA); Reino Unido (UD): Aardman Animations, 2000. 1 DVD.

A GALINHA RUIVA. **Coleção Livro Mágico**. São Paulo: FTD, 2006. 16 p.

ARAUJO, Liane Castro de. Inter-relações entre oralidade e escrita no componente curricular Língua Portuguesa. p. 9-21. In.: BRASIL. SED/DAGE. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 5. MEC/SED/DAGE. Brasília: MEC, SEB, 2015. 112 p.

BARROS-MENDES, Adelma; CUNHA, Débora Anunciação; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. p. 11-19. In.: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. 47 p. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/98.pdf>> Acesso em: 30 Mar. 2018.

BRASIL. Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7251-resolucao-7-ef-1&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 mar. 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, p. 58-78, jan./dez. 1991. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?ei=-fsy-WuKFKsnGwATInrbYBQ&q=revista+perspectiva&oq=revista+perspectiva&gs_l=psy-ab.3..0110.2680212.2683432.0.2684086.19.11.0.6.6.0.302.1304.0j4j2j1.7.0....0...1c.1.64.psy-ab..6.13.1392...35i39k1j0i-67k1j0i131k1.0.8o4Cph7BmFQ>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

MEC/SEB/DICEI/COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/biblioteca/texto_referencia_consulta_publica_2013_cne.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MEUER, Sérgio. **Viagens de um pãozinho**. São Paulo: Cortez, 2011.

PASQUALLI, Roberta. Teias interdisciplinares: a escola, a cidade e as comunidades de aprendizagem. In: GOMES, Aurélia et al. (Org.). **A escola e a cidade: políticas públicas educacionais**. Tubarão: Ed. Copiart: S.I.: UFFS, 2016. 180 p.

RUSSOWSKY, Miguel. **Hino de Joaçaba**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qrSGr3_ctmg>. Acesso em: 26 mar. 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).

SILVA, Aline Fabiane da et al. A alfabetização matemática sob a perspectiva do letramento nos primeiros anos do ensino fundamental. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS, 4.; COLÓQUIO DE PRÁTICAS LETRADAS, 3., 2016, São Carlos... **Anais...** São Carlos, 2016.

SILVEIRA, Everaldo. A matemática na integração dos saberes. In.: BRASIL; SEB/DAGE. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização matemática na perspectiva do letramento**. Brasília, DF: MEC, SEB, DAGE, 2015. 98 p. (Caderno 7).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROJETO DIDÁTICO EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

Claudia Aparecida Port Jung

Rede Municipal de Ensino de Piratuba, SC
claudiaportjung2@gmail.com

Andreia Martinazzo Braga

Universidade do Oeste de Santa Catarina
andreiamartinazzobraga@gmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Esse trabalho foi elaborado a partir da atuação docente de uma professora alfabetizadora, de uma turma do segundo ano do ensino fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Piratuba/SC, no ano de 2017, durante o segundo semestre letivo. O objetivo é relatar as experiências de ensino e aprendizagem, a partir do planejamento e execução das ações pedagógicas em forma de projeto didático. Serão citados alguns fundamentos teóricos, aliados às percepções decorrentes das vivências da professora mediadora do projeto. A metodologia de projetos didáticos mostrou-se um modo de planejamento que, além de favorecer as aprendizagens conceituais, propiciou o desenvolvimento da capacidade de organização das crianças e o compartilhamento de saberes entre os sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Projeto didático. Ações pedagógicas. Ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho pedagógico significativo nas classes de alfabetização torna o letramento um processo mais coeso e próximo dos educandos. Ensinar a ler e a escrever, no sentido da decodificação das letras, não é mais suficiente para a sociedade em que estamos inseridos, de forma que as metodologias voltadas às classes de alfabetização precisam acompanhar as mudanças impostas pelas novas necessidades dessa sociedade.

Compreender o ato comunicativo e dar sentido a ele perpassa as atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula e depende de formas de trabalho cada vez mais complexas e bem planejadas. Pensando nisso e observando a realidade da turma de segundo ano de uma escola municipal, foi desenvolvido um projeto didático que teve atividades que privilegiaram os processos de alfabetização, de leitura e de escrita com fins sociais.

A busca da integração entre as disciplinas e os materiais didáticos disponíveis levou em consideração as necessidades e os interesses dos alunos, aliando o currículo escolar às curiosidades e características da turma envolvida nesse trabalho, o que foi fundamental para os resultados de aprendizagem alcançados.

Nesta perspectiva esse trabalho pretende relatar as experiências de ensino e aprendizagem com o planejamento e execução de ações pedagógicas em forma de projeto didático. A partir desse relato pretende-se também trazer à tona as contribuições deste projeto para a alfabetização e o letramento das crianças de segundo ano do ensino fundamental, estudantes do segundo semestre letivo do ano de 2017.

PROJETO DIDÁTICO: ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO

No início do ano letivo do ano de 2017, percebeu-se que a turma de segundo ano apresentava características que trariam desafios ao trabalho pedagógico para consolidar o processo de alfabetização e contribuir para o exercício da cidadania através do processo de letramento.

A observação da turma mostrou as seguintes características:

Quadro 1 – Caracterização da turma

Número de alunos	12
Local da escola	Escola urbana
Horário de aula	Matutino
Nível de alfabetização	Alfabético, com compreensão de textos e enunciados simples
Participação das famílias	Efetiva

Fonte: os autores.

A partir dessas informações, tínhamos algumas inquietações: o que atraía a curiosidade das crianças dessa turma? De que forma envolvê-las ainda mais no processo de ensino-aprendizagem? Quais as necessidades dessa turma em relação ao convívio social e ao exercício da cidadania, além da aprendizagem dos conteúdos curriculares?

A busca dessas respostas e as possibilidades do trabalho através de uma metodologia interdisciplinar mostrou-se o melhor caminho para o alcance dos objetivos a serem fixados. Com apoio da equipe pedagógica e com uma relação dialógica com os outros professores envolvidos com a turma, começou a ser delineado o projeto didático, com os seguintes objetivos a serem alcançados pelos alunos: conhecer os arredores do local onde vive; identificar e relacionar os seres vivos e os fatores ambientais que compõe o ambiente dos arredores da casa e da escola; analisar a interdependência entre os seres vivos e os fatores ambientais; trabalhar em grupos e de forma cooperativa; analisar a relação de troca que há entre o meio rural e o meio urbano; perceber-se como um dos integrantes de um sistema global; perceber e utilizar as diferentes linguagens (oral, escrita e visual) com fins sociais e respeitar as diferenças entre os saberes de cada um.

O Projeto Nossos Vizinhos, desta maneira, surgiu da curiosidade dos alunos em relação às Ciências Naturais, especialmente referentes a fenômenos naturais, espaços geográficos e a vida dos animais. Esse interesse foi demonstrado através das conversas em sala de aula, principalmente em uma aula de recorte e colagem de números e palavras, onde eles puderam manipular diversos materiais didáticos e de uso social, como livros didáticos, jornais, panfletos, revistas, atlas e enciclopédias. Observamos que o objetivo da atividade proposta - fazer recortes e colagens de imagens que mostrassem informações numéricas em situações da vida real como forma de discutir a sua aplicação e a sua importância - ficou com pouca evidência em meio ao grande interesse dos alunos por imagens e curiosidades

das áreas de Geografia e Ciências Naturais. Esse interesse evidenciou-se pelos diversos questionamentos que foram feitos sobre as imagens observadas – mapas, planetas, vulcões, nuvens, mares, animais, corpo humano, invenções, máquinas... Diante desse interesse, começou-se a delinear algumas ideias norteadoras para o trabalho futuro, de consolidação do processo de alfabetização.

Outras situações que demonstraram o interesse dos alunos por assuntos dessa natureza foram as pesquisas feitas na internet e os conteúdos a que tinham acesso em suas casas, como filmes, documentários e desenhos animados. Os diferentes estímulos tidos fora do ambiente escolar proporcionava o contato dos alunos com assuntos que também eram tratados em aula.

O que foi citado estava relacionado aos conceitos científicos, mas havia mais uma questão importante a ser trabalhada: a relação entre os diversos espaços do município. Esse assunto veio à tona em uma aula sobre os espaços geográficos, em que era preciso identificar áreas urbanas e rurais de acordo com as características das imagens, e surgiu uma discussão entre os alunos sobre onde era melhor para morar, no interior ou na cidade. Alguns defendiam a cidade, e outros o interior, com base no que conheciam ou que ouviam sobre esses locais, e então uma das crianças disse que “não gostava da roça porque lá era muito fedido”. Outra discussão iniciou envolvendo as habilidades de quem morava em cada local, e então uma criança perguntou-me quais alunos tinham a letra mais bonita e desenhavam melhor, os do interior ou os da cidade. Antes da intervenção da professora, uma criança disse que é claro que eram os da cidade, porque no interior ninguém sabia fazer isso direito, porque tinham que fazer outras coisas e trabalhar. Nesse momento, a turma entrou em polvorosa, com opiniões diversas e relatos de avós, e tios e primos que tinham letras bonitas e desenhavam melhor ou pior, e que moravam em locais diversos... É claro que era hora de intervir e acalmar a situação, mas deixamos o assunto tomar corpo para conhecer melhor o que pensavam sobre cada realidade.

Diante disso, relacionou-se os conteúdos curriculares a serem ensinados a conceitos de cidadania e convivência em sociedade, enfatizando o conhecimento e o respeito às diferenças, bem como mostrando as estreitas ligações que unem realidades distintas. Era preciso que as crianças conhecessem melhor sua própria cidade, seu município, sua escola, seus colegas... seus vizinhos, para que compreendessem e valorizassem a interdependência e as características peculiares de cada um. A metodologia escolhida para isso foi a de projeto didático, organizado em torno das necessidades curriculares, das características e situações observadas, com o intuito de usar a capacidade de leitura, escrita e outras linguagens com função social de comunicar e organizar as aprendizagens. Levando em consideração que,

Paralelamente ao trabalho do professor, os alunos também realizam um conjunto de ações que, articuladas com as atividades docentes, darão orientação e organização ao Projeto. Algumas tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos podem ser padronizadas, porém ressaltando que elas não são únicas, pois há que se considerar o “efeito inovador” dos alunos sobre a aprendizagem. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 72).

Diversas atividades foram desenvolvidas ao longo do projeto, neste relato daremos ênfase a algumas delas, que se tornaram mais significativas para o processo de ensino-aprendizagem entre as quais incluímos passeio aos arredores da escola, observação e uso do mapa, registro escrito e com imagens, comparação das informações e relatório do passeio, assim contemplando os conteúdos das disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa e Geografia.

A primeira ação do projeto aconteceu com um passeio nas ruas que circundam a escola, com anterior observação do mapa do local no Google Maps, traçado do percurso e identificação dos principais pontos de referência. O uso de ferramentas digitais através da internet e da lousa digital foram fundamentais para esse passo, pois permitiram a observação e edição das imagens dos mapas do local a ser percorrido, o que trouxe maior clareza e

aguçou a curiosidade das crianças para a busca de outras informações referentes ao assunto. Inserir o uso de tecnologias no planejamento das aulas propicia uma ação pedagógica que potencializa a aprendizagem, uma vez que o

professor que associa a TIC aos métodos ativos de aprendizagem desenvolve a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas da TIC em relação à aprendizagem e à consequente constituição de redes de conhecimentos. (ALMEIDA, 2001, p. 72).

Durante o passeio, cada criança deveria observar e fazer anotações sobre um determinado assunto, que foi definido previamente em forma de pergunta como, por exemplo: como eram as pessoas que foram vistas? O que fazia? Quais animais e plantas foram observados? Quantos automóveis? Quais as cores e as formas das casas? Quais os sons e cheiros percebidos? Chegando à escola, cada criança registrava por meio de resposta escrita e desenhos as suas observações, de acordo com a pergunta que haviam recebido. Esse texto escrito teve contribuição da professora ao organizar a resposta de forma oral, para depois ser escrita, com o objetivo de dar significado ao processo de escrever, tornando-o um fazer social, haja vista que seria utilizado para comunicar as informações a outros leitores. Como nos esclarece Mello (2012), "o sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social, coerente com o significado social da escrita."

Em seguida, em forma de roda de conversa, todos os trabalhos foram apresentados, com as discussões pertinentes. Durante as apresentações, a professora fazia intervenções a fim de manter o foco da atividade e promover reflexões sobre as semelhanças e diferenças de cada tema apresentado, além de tentar estabelecer relações entre eles, como por exemplo, como um som poderia denotar a presença de um animal, mesmo que ele não fosse visto. Todos os trabalhos foram expostos no mural da sala de aula, para que fossem observados durante o decorrer das atividades. Outra forma de observação e discussão foi realizada com a observação e análise das fotos registradas durante todo o trajeto, mostrando os ambientes e também as atitudes das próprias crianças. Moreira (2007), nos faz refletir que o "ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem [...] socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente."

O fato de sair do espaço da sala de aula já trouxe uma nova energia para as crianças, que se mostraram muito animadas e interessadas pela busca de informações, muitas vezes contribuindo com os seus colegas ao perceber algo que estava relacionado à pergunta do colega. Dessa forma, estabeleceram-se relações de cooperação e ajuda mútua, além da noção de classificação da informação de acordo com o foco da pesquisa. Ainda assim, ao final das discussões sobre o passeio, ficou claro para todos que, embora tenham observado questões específicas, todas elas estavam no mesmo ambiente, no mesmo trajeto, e que os fatos e observações se relacionavam e aconteciam simultaneamente.

Nesse contexto, sair do espaço escolar permitiu que crianças e professores estabelecessem novas relações com seu entorno. Percebemos que buscar outros espaços para aprendizagem, fora da sala de aula, é um poderoso recurso que exercita o olhar crítico/ investigativo promovendo a inquietação e a curiosidade das crianças com relação a problemas, riquezas e demandas de sua comunidade.

Depois da realização do passeio, as outras atividades tomaram corpo, e uma delas trouxe diversas possibilidades. Entre os insetos observados, estavam as abelhas. Reforçamos as informações sobre a vida das abelhas e sua presença em locais urbanos e rurais, mostrando sua capacidade de organização e também sua versatilidade em se adaptar aos ambientes, além das necessidades vitais e sua importância para o equilíbrio ambiental. Para isso,

foram utilizados vídeos em forma de desenhos animados e documentários mostrando curiosidades e características da vida desse animal.

Nesse momento, o trabalho teve a colaboração da professora do Laboratório de Ciências, trazendo dados, imagens e informações científicas que geraram muitas perguntas, dúvidas e um grande interesse por parte das crianças. Percebeu-se que muitas delas viam as abelhas como animais nocivos, que ferroam, são perigosas e cujo único ponto positivo seria a produção de mel, alimento apreciado por poucas das crianças da turma. Esse estudo envolveu também a utilização dos materiais didáticos impressos para leituras, observação de imagens, pesquisas e exercícios sobre a polinização e o ciclo vital de plantas e animais.

Para registrar essas aprendizagens, foram produzidos textos, com base em imagens, que contavam as etapas da vida de algumas plantas e animais, descrevendo seu ciclo vital. Como a turma de segundo ano estava finalizando seu processo de alfabetização, a organização desse texto contou com a supervisão da professora, no sentido de organizar as palavras e as frases numa sequência lógica, que comunicasse aos outros leitores, de forma clara e sucinta, cada etapa da vida do ser vivo em questão, transformando essa sequência de frases em um relato com começo, meio e fim.

Outra atividade que contou com a escrita de pequenos textos foi o Livrinho das Abelhas, montado em seis páginas com imagens que mostravam a colmeia, os três tipos de abelhas, a polinização, flores e o néctar, o mel e uma abelhinha que tornou-se a personagem principal do livrinho, e que deveria finalizar o livro ressaltando a vida em sociedade. Os textos de cada página foram escritos de forma coletiva, tendo a professora como escriba, utilizando-se palavras-chave para cada trecho do texto a ser produzido. É preciso salientar que as crianças do segundo ano, finalizando o processo de alfabetização, necessitam constantemente da mediação do professor para alcançar os objetivos de aprendizagem, nesse caso, relacionados à capacidade de comunicar-se com clareza através da escrita, a fim de atingir o princípio comunicativo da linguagem escrita e darem sentido aos textos que produzem.

Ao final, cada criança completou as informações na capa de seu livro, considerando-se como autora desse material. Depois do trabalho interdisciplinar de pesquisas e registros, as crianças perceberam que as abelhas são “vizinhas” importantes para o equilíbrio ambiental, e ainda, nos dão exemplos de organização e trabalho coletivo e da vida em sociedade. Dessa maneira, foram relacionados os conhecimentos da área de Ciências Naturais com os de Língua Portuguesa, além da oportunidade de trabalho em grupo no levantamento e organização nas frases e páginas do livrinho. Nesse sentido,

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (JAPIASSU, 1976, p. 65-66).

O trabalho com crianças dos anos iniciais, especialmente das turmas de alfabetização, requer uma atenção especial do professor ao universo imaginário e lúdico da infância. É fundamental que as metodologias levem em consideração as características da idade das crianças, em todos os sentidos, para que os processos de ensino-aprendizagem sejam significativos e eficazes. Dessa forma, o trabalho com elementos concretos e lúdicos otimiza a compreensão e a aprendizagem. Piaget contextualiza que:

Para a criança, trata-se não somente de aplicar às operações aos objetos, ou melhor, de executar, em pensamento, ações possíveis sobre esses objetos, mas de refletir estas operações independentemente dos objetos e de substituí-las por simples proposições...o pensamento concreto é a representação de uma ação possível, e o formal é a representação de uma representação de ações possíveis. (PIAGET, 2011, p. 56-57).

Os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita, que é o abstrato.

Um boneco de pelúcia de abelha foi escolhido para simbolizar o trabalho do projeto, e era levado pelas crianças para suas casas, onde elas podiam brincar e desenvolver seu potencial imaginativo. Com uma mochila, material escolar e um Diário de Bordo, a abelha visitou as casas de todos os alunos. Cada visita era registrada no Diário de Bordo pela criança, com ajuda dos pais, através de relato em forma de frases e de desenhos, que eram lidos e apresentados aos colegas no dia seguinte. Essa atividade gerava uma satisfação muito grande nas crianças, e um empenho e interesse que faziam com que seus registros fossem aos poucos evoluindo de frases simples para relatos mais longos e completos. Foi muito gratificante acompanhar essas atividades e o brilho nos olhos de quem recebia a mochilinha e a abelhinha na hora de ir para casa.

Com o início das atividades do projeto, percebemos a necessidade de uma comunicação mais rápida e efetiva com as famílias, já que a comunicação entre escola e família era feita basicamente por bilhetes colados na agenda escolar, rápidas conversas no início e final da aula, e ligações telefônicas em situações mais sérias. Assim surgiu o grupo whatsapp dos pais para acompanhamento e comunicação.

O acompanhamento da vida escolar pelos pais ou responsáveis é fundamental para o bom desempenho dos alunos, e relacionando essa questão com o tema do projeto, "os nossos vizinhos", a família era uma parte essencial para o sucesso do trabalho e o alcance dos objetivos de aprendizagem. Então, acompanhando as tendências da era da comunicação e colocando as redes sociais a serviço das necessidades escolares, foi criado um grupo fechado numa rede social para promover a comunicação e a interação entre professor, pais ou responsáveis e alunos. Esse grupo foi sugerido em sala de aula pela professora, e em seguida um bilhete com explicação e autorização foi encaminhado aos pais. Quando todos responderam afirmativamente, foi montado o grupo, chamado de "Grupo 2º ano II", integrado exclusivamente por professores da turma, pais ou responsáveis dos alunos e membros da direção da escola. A partir disso as informações e registros fotográficos das atividades em sala de aula passaram a ser divulgados no grupo, que teve acompanhamento maciço dos envolvidos.

Uma situação que merece destaque nesse item é que as visitas da abelhinha mascote passaram a ser registradas em fotos e vídeos postados no grupo, sendo vistos por todos e comentados pelos membros. Dessa forma, o desenho e as frases do Diário de Bordo eram complementados pelas fotos e vídeos enviados, o que aumentou ainda mais o interesse e o desejo dos alunos em levar a abelhinha para sua casa. Muitas outras atividades passaram a ser registradas nesse grupo, que se tornou o meio de comunicação mais efetivo entre família e escola e prevaleceu até o final do projeto, pelo grande sucesso e envolvimento que proporcionou. Enfatizando que a Constituição Federal, (1988), em seu Artigo 205, nos alerta que a "educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Os estudos dos componentes curriculares envolvidos no projeto nos levaram ao trabalho com mapas e maquetes, como representações dos espaços geográficos. Para atender aos objetivos e necessidades do projeto, buscamos materiais e pesquisas sobre a vida no meio rural e no meio urbano, duas realidades bem distintas em nosso município, e que havia gerado algumas discussões nos primórdios do trabalho.

Com base em imagens de materiais didáticos e fotografias de locais do nosso município, foram elencadas, em forma de lista, as principais características do espaço geográfico rural e do espaço urbano. O primeiro registro desse estudo foi feito em formato de desenhos e colagens. Em seguida, realizamos a construção de uma maquete,

que representava cada um desses espaços, com elementos naturais e culturais. Essa atividade foi muito apreciada pelos alunos, pois os tirou da sala de aula para trabalhar no Laboratório de Artes, a fim de montar casas, prédios, escolas, plantações, florestas, estradas, rios...

Antes de partir para a prática, um esboço da maquete foi elaborado coletivamente, tarefas foram distribuídas, grupos foram formados, materiais foram organizados, sempre com a participação ativa dos alunos, tomando como base o exemplo das colônias de abelhas, onde cada um tem sua função, mas o trabalho final é resultado do empenho e participação de todos, de acordo com as habilidades de cada um, surgindo então a maquete da área urbana e rural, que focou características e interdependência, identificação dos espaços, lista de recursos de cada local com abordagem das disciplinas de Geografia e Artes.

Depois da montagem da maquete, cada elemento foi identificado por plaquinhas e foram acrescentados bonecos, carrinhos e outros elementos para complementar a representação do espaço geográfico. Cabe salientar que a maquete interligava as áreas urbana e rural, por onde puderam circular os carrinhos pelas estradas, onde os bonecos de pessoas podiam ir e vir para satisfazer suas necessidades. Nesse contexto, foram feitas mais duas listas, de forma coletiva: o que o interior precisa da cidade, e o que a cidade precisa do interior. Essas listas foram montadas em forma de grandes setas que mostravam o ciclo de interdependência que há entre esses dois espaços, e elas foram colocadas sobre a maquete evidenciando essa troca que acontece na vida real.

Novamente, falando em ludicidade, precisamos registrar a alegria e o significado que teve essa atividade. Isso ficou claro quando foi permitido aos alunos brincarem com os carrinhos e bonecos sobre a maquete, simulando situações da vida real, como por exemplo: quando uma pessoa que mora no interior fica doente, onde ela precisa ir? Lá iam carros e bonecos, saindo da área rural, até o hospital, que ficava na área urbana. Outro exemplo: como o leite chega aos supermercados da cidade? Caminhõezinhos saíam de uma propriedade leiteira -formada por vaquinhas dentro de um cercado), até a indústria (uma casinha feita de caixa de remédio), e depois para o supermercado (outra casinha feita de caixa de sabonete). É claro que depois de a professora sugerir algumas situações, não foi mais necessário direcionar as ações, nesse momento, o espírito do faz-de-conta entrou em cena e as crianças passaram a brincar alegremente fingindo estarem vivendo na nossa maquete. Para relacionar a importância do lúdico no processo de aprendizagem, buscamos respaldo em Vigotsky (1994, p. 82-83) quando argumenta que é "brincando bastante que a criança vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade."

Procurando transcender o espaço escolar, valorizar e conhecer as características naturais, além de sensibilizar o olhar dos alunos para a beleza das paisagens de nossa cidade, conseguimos a parceria da Casa da Memória e do Departamento de Cultura para a exposição de fotos "Árvores de Piratuba pelos olhos infantis" – envolvendo as disciplinas de Geografia, Ciências e Artes. Com as fotos tiradas pelos alunos de árvores que embelezavam nossa cidade, com destaque para o ipê-amarelo, símbolo de Piratuba pela lei municipal 1038/2009. As árvores observadas e "clikadas" foram consideradas nossas ilustres vizinhas, fazendo parte do ecossistema e das paisagens do município.

Vinculado a isso, foram feitos estudos mais aprofundados sobre as características das plantas e seu ciclo vital. As fotos tiveram um tratamento profissional para serem expostas com identificação do aluno fotógrafo e do local em que ela está. Durante uma semana as imagens ficaram na Casa da Memória em exposição, e puderam ser observadas por todos os visitantes que passaram por lá naquele período. No dia da abertura da exposição, os alunos foram recebidos por autoridades municipais e alguns pais, foram fotografados e alguns entrevistados para divulgação de matéria no site da prefeitura.

Os alunos leram poesias sobre o Dia da Árvore, já que o período da exposição foi também comemorando essa data, e presentearam aos visitantes com uma muda de ipê-amarelo. Cada um deles também recebeu sua muda para plantar em sua casa, e assim, contribuir para a preservação do meio ambiente e embelezar ainda mais a cidade

nos próximos anos. Na semana seguinte, as crianças leram em sala a matéria divulgada nos meios de comunicação digitais e também no jornal local impresso. Perceberam o uso social da escrita através das notícias, a necessidade de poder ler toda a matéria e compreender o texto, além de sentirem-se felizes e orgulhosas de ver seu trabalho sendo divulgado e valorizado.

Ao longo do projeto, muitas outras atividades complementaram o trabalho; neste relato trazemos algumas delas, como foi citado anteriormente. Dessa forma, o conjunto de materiais, registros e apresentações orais foi organizado para ser apresentado aos pais e para toda a comunidade escolar.

Nos projetos didáticos, é importante que haja um resultado final, algo palpável e que sintetize as principais ideias e objetivos do trabalho, buscando avaliar também o que foi atingido e o que ainda deverá ser retomado. O processo de organização desses materiais esteve diretamente ligado ao sentido de avaliação que considera o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem; a aferição do desempenho do aluno quanto à apropriação de conhecimentos em cada área de estudos e as condições que substanciam o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho avaliativo considerou os resultados de aprendizagem dos alunos durante o projeto, o desempenho do professor como mediador das aprendizagens, a adequação dos materiais e da própria metodologia utilizada, além de dar indicativos das necessidades a serem atendidas durante as aulas posteriores.

Para organizar a compilação dos materiais, foi realizada uma atividade coletiva com a turma, listando as atividades realizadas e o que foi aprendido em cada uma delas. Essa etapa mostrou a todas as crianças, com mais clareza, a relação entre uma atividade e outra, a sequência lógica em que foram realizadas, numa espécie de linha do tempo, com começo, meio e fim. Considerando que,

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto. (NERY, 2007, p. 119).

Finalmente chegou o dia da apresentação do projeto, o momento mais esperado pelas famílias, que acompanhavam as ações pelo grupo da rede social, mas não tinham entendimento de toda a estrutura de informações e aprendizagens que se formara durante a realização do projeto. Algumas atividades só foram mostradas no dia da apresentação, até para estimular a curiosidade e ter alguns elementos surpresa que mostrassem a complexidade do processo de ensino aprendizagem planejado e executado na escola.

Cartazes, cadernos, apostilas, livrinhos, jogo cooperativo, fotos, maquetes, tudo estava exposto na ordem estabelecida, para que fosse apreciado pelas famílias. Entrava em cena então, o principal personagem de todo o trabalho: O aluno! Cada um veio até a escola acompanhado de seus pais para lhes mostrar todo nosso trabalho, e ao final, retirar suas produções e levar para casa. Durante a apresentação, deveriam dizer o motivo pelo qual o projeto chamava-se “Nossos Vizinhos”, o que havia sido estudado em cada atividade, e como a tinham realizado.

Foi uma experiência muito gratificante, ver a satisfação e o senso de responsabilidade de cada aluno mostrando aos seus pais o que havia feito e o que tinha aprendido, bem como perceber o interesse e a valorização de tudo isso pelos pais, que na grande maioria, mostraram-se curiosos, orgulhosos e surpresos da capacidade de seus filhos e da turma como um todo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Podemos dizer que a maioria dos objetivos propostos no início do projeto foram atingidos, especialmente aqueles relacionados ao processo de alfabetização e letramento, envolvendo leituras e compreensão de textos, escrita com função social e capacidade de comunicação oral clara.

Em relação aos objetivos voltados ao relacionamento em sociedade, o respeito às diferenças, a promoção da amizade, o trabalho coletivo e cooperativo e a valorização do que está no seu entorno, também tivemos resultados muito positivos, observados nas atitudes e nas falas das crianças durante e depois do término das atividades do projeto.

As ações vinculadas ao projeto didático desenvolvido permitiram atribuir um novo direcionamento à prática educativa, voltando-se para a realidade e para as necessidades dos alunos, (re)estruturando assim, as metodologias de ensino, tornando os processos de ensino e de aprendizagem significativos, onde o aluno e o professor, cada um na sua função, viveram interações que valorizaram os saberes de todos.

A metodologia de projeto didático mostrou-se um modo de planejamento que, além de favorecer as aprendizagens conceituais, propiciou o desenvolvimento da capacidade de organização das crianças. Todos esses aspectos reforçam a ideia de que a metodologia de projetos didáticos apresenta a possibilidade de tornar a aprendizagem mais significativa, buscado atender aos desejos e necessidades do trabalho escolar, promovendo integração de saberes e de experiências entre os sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia na escola**: criação de redes de conhecimento. Nov. 2001. (Série "Tecnologia na Escola" – Programa Salto para o Futuro).

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 mar. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado. **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MOREIRA, Adelson F. **Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico**: uma possibilidade. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.

PIAGET, Jean **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

REFLEXÃO A RESPEITO DO USO DE TECNOLOGIAS NA ESCOLA: UMA VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luciana Del Castanhel Peron

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
lucianaperon@hotmail.com

Clélia Maria Ignatius Nogueira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
voclelia@gmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

As tecnologias são constantemente apontadas como um recurso que contribui para a prática docente e que favorecem os processos de ensino e de aprendizagem. O presente relato descreve a experiência vivenciada durante a implantação do projeto TV Pendrive em escolas públicas do Estado do Paraná e na utilização de uma tecnologia em específico a TV Multimídia enquanto docente da Educação Básica da rede estadual de ensino do Paraná. Objetivamos com esse texto promover uma reflexão a respeito do uso desta tecnologia seus limites e possibilidades dentro do cenário atual estabelecido nas escolas.

Palavras-chave: Ensino. Tecnologia. Inovação.

AS COISAS MUDAM... O TEMPO TODO!

Na atualidade é muito estranho imaginarmos nosso cotidiano sem a tecnologia. Com o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos recursos eletrônicos e dos meios de comunicação, adquirimos confortos e comodidades que não pensamos em perder ou abrandar. Muito além das comodidades adquiridas com a tecnologia temos ainda a possibilidade "diminuirmos" a distância entre as fronteiras do planeta.

A maioria das pessoas encontra-se conectada a sites de notícias ou a redes sociais nas quais possuem amigos conhecidos ou desconhecidos. Por meio dessa conexão é possível acessar informações e dar opiniões a respeito de variadas temáticas. As Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais (2010), em sua redação corroboram com a ideia de aproximação e informação promovida pelo avanço tecnológico:

A cada dia aprimoram-se os sistemas de comunicação de massa que, dinâmicos em seu desenvolvimento, aproximam e confrontam indivíduos e sociedades diversas. E, além disso, nos colocam

diante de um “mar de informações” que, em síntese, representa o ritmo da vida moderna. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2010, p. 25).

Com a quantidade expressiva de avanços em todas as áreas, é fundamental que a educação e as escolas realizem iniciativas para se aproximar ou se inserir nessa vida moderna e nesse universo tão dinâmico, até porque existe a necessidade de posicionamento a respeito de determinadas questões, e também a promoção de momentos de diálogos e reflexões a respeito dos comportamentos que os estudantes acabam trazendo para o ambiente escolar.

Visto que o desenvolvimento tecnológico se encontra presente em nosso cotidiano, é necessária uma imersão digital e/ou tecnológica também de todos os integrantes do ambiente escolar, porém é fundamental pensarmos na capacitação do professor que é elemento essencial nesse processo.

Frequentemente a tecnologia é apontada como uma “solução” para os problemas em sala de aula. Reconhecemos que ela contribui em muitos aspectos, sobretudo o motivacional (mas seu potencial não pode se restringir a esse objetivo), porém para resolvermos ou tentarmos amenizar as complexidades da escola, quanto aos atos de ensinar e de aprender e também quanto questão disciplinar e motivacional é necessário pensarmos de que forma a tecnologia pode se tornar um recurso didático em nossas aulas, e como devemos nos planejar para que a sua utilização possa assumir uma função pedagógica, pois tal ocorrência exige do docente uma nova postura:

Mais do que ferramentas e aparatos que podem “animar” e/ou ilustrar a apresentação de conteúdos, o uso das mídias web, televisiva e impressa mobiliza e oportuniza novas formas de ver, ler e escrever o mundo. Contudo, é importante que essas ferramentas tecnológicas estejam aliadas a um procedimento continuado de formação docente, potencializando o pensamento sobre as práticas pedagógicas (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2010, p. 5).

Os discursos de gestores e de professores a respeito da utilização da tecnologia como recurso didático são em sua maioria favoráveis, porém o debate a respeito da postura docente é necessário, pois, ao mesmo tempo que incentivamos a utilização de *softwares* e de mídias na escola, impedimos ou não oportunizamos o mínimo de conhecimento para a utilização da calculadora nas aulas de Matemática, sob a alegação de que ao realizar os cálculos no equipamento o aluno está deixando de desenvolver a sua capacidade de raciocínio. Com tal justificativa não planejamos ou simplesmente evitamos a utilização do equipamento, ao invés de elaborarmos uma sequência de atividades que pode potencializar a aprendizagem.

Este é um pequeno exemplo que destacamos a respeito do tema para pensarmos também que a inserção de tecnologias na escola é necessária, mas que deve vir acompanhada de um suporte de formação e de instrumentalização aos professores, como exemplifica:

Nas aulas de Matemática o uso de tecnologia ainda não é uma prática usual, sendo vista com desconfiança por muitos profissionais. Acreditamos que o uso restrito dessas ferramentas deva-se além da falta de preparo em lidar com novas tecnologias, em parte as concepções que os professores têm acerca do conhecimento matemático. (SANTELLI, 2011, p. 12).

A exploração pedagógica de recursos tecnológicos exige do docente o imprescindível conhecimento da área que se propõe a ensinar, bem como a familiaridade necessária com a tecnologia disponível, para que desta forma seja possível um planejamento e a boa execução das atividades utilizando tecnologias em sala de aula.

Apresentaremos na seção seguinte informações a respeito do Projeto TV Pendrive, implementado no estado do Paraná a partir do ano de 2007, dando atenção em específico a TV Multimídia, também chamada de TV

Pendrive (em referência ao nome do projeto), destacando como a sua distribuição e utilização promoveu alterações na rotina escolar.

A CHEGADA DA TV MULTIMÍDIA NA ESCOLA

Os gestores da educação paranaense reconhecem a importância dos processos de mudanças e avanços que a sociedade está submetida e compreendem que o Sistema Estadual de Educação não pode ficar alheio. Ainda que de forma incipiente com as necessidades da rede estadual de ensino do estado do Paraná, foram realizadas distribuição de recursos tecnológicos nas últimas décadas.

Em todos os setores da sociedade se observam mudanças em função do uso das novas tecnologias. A educação também tem experimentado mudanças na sua forma de organização e produção, fazendo surgir novas formas de ensino-aprendizagem, subsidiadas pela inserção de novas tecnologias nas escolas. No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação tem desenvolvido projetos que visam à integração de mídias com a finalidade de proporcionar a inclusão e o acesso de alunos e professores da rede pública estadual a essas tecnologias. E você, sabe quais as tecnologias que fazem parte do projeto TV Pendrive? Haverá, em breve, em cada uma das 22 mil salas de aula, uma TV 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, pendrive e saídas para caixas de som e projetor de multimídia. Além disso, cada professor da rede estadual de ensino ganhará um pendrive. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2007, p. 3).

Esse trecho faz parte de um manual a respeito da utilização da TV Pendrive, e podemos perceber que a aposta no equipamento era altamente positiva tanto é que a distribuição foi amplamente divulgada nos meios de comunicação e a chegada do equipamento na escola era considerada como um evento. A nova tecnologia vinha acompanhada de expectativas e segundo discursos traria melhorias e dinamismo para as aulas.

Concomitante a distribuição dos televisores vinha as promessas dos cursos de capacitação dos docentes, o que aumentava no ambiente escolar o aspecto positivo do projeto. Destacamos o trecho a seguir, pois se caracteriza com um convite para que os professores participassem das formações e que promovessem a utilização do equipamento, destacando que assim poderia acontecer a melhoria na qualidade das aulas:

Utilizar novas tecnologias com responsabilidade é um dos caminhos em que o governo está apostando para a melhoria significativa da educação paranaense e você é parte integrante desse processo. Não fique de fora, aprenda já a utilizar a TV Pendrive e enriqueça suas aulas. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2007, p. 4).

Foi de conhecimento público os inúmeros benefícios financeiros que os fornecedores dos equipamentos obtiveram, porém não podemos negar que este foi um programa diferenciado das práticas que vinham sendo efetivadas nacionalmente no que se refere ao acesso de tecnologia e de inovação para as escolas públicas.

O projeto realmente repercutiu positivamente devido a sua abrangência e seus números foram impressionantes:

Em 2007, a aquisição de 22.000 televisores multimídia, com entrada USB e software para leitura de arquivos de imagens, sons e vídeos, instalados em todas as salas de aula, representou a concretização na prática pedagógica de uma política pública que aponta para o uso de tecnologias de informação e comunicação como um diferencial de qualidade na educação básica. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2010, p. 9).

O trecho anterior reforça a expectativa quanto ao uso da TV Pendrive e a possibilidade de melhoria da educação paranaense, além de enfatizar ser uma política pública que corrobora para a qualidade da educação. Os números apresentados nas propagandas divulgadas em rádio e emissoras de televisão soavam positivamente para a população paranaense.

AS LIMITAÇÕES DO TRABALHO COM A TV PENDRIVE

Atendendo os cronogramas de instalação gradativamente todas escolas do estado do Paraná foram recebendo as famosas TV Pendrive, popularmente conhecida e chamada nas escolas de TV Laranja (referência a sua cor vibrante, propositalmente escolhida para inibir que os televisores fossem retirados das escolas, pois, com certeza seriam facilmente identificados em ocorrência de roubos). O sentimento entre a classe de professores era um misto de animação com angústia, pois, existia uma cobrança velada por parte dos gestores para que aquele material fosse utilizado com bastante frequência uma vez que o investimento realizado pelo governo era um valor elevado.

Concomitante com as instalações os professores recebiam nas escolas os convites para realizarem as primeiras capacitações ofertadas pela coordenação da área de tecnologias dos Núcleos Regionais de Educação.¹

As capacitações tinham duração de aproximadamente 4 (quatro) horas, carga horária utilizada pela equipe de tecnologia do Núcleo Regional de Educação para compartilhar as instruções a respeito de como organizar o material para ser apresentado na TV Pendrive. Basicamente eram aulas da utilização do programa *Power Point* e de como deveríamos salvar o documento no pendrive, para então reproduzir no televisor, informação importante, pois, o equipamento reproduzia somente os arquivos que fossem salvos em formatos específicos, como podemos perceber no trecho a seguir:

A TV Pendrive em cores, modelo TV-29UCSEED, possui entrada para dispositivos USB e leitor de cartões de memória. Os formatos de arquivo multimídia suportados pelo televisor são: Arquivos de vídeo: MPEG (MPEG1, MPEG2), DIVX® E XVID, Arquivos de áudio: MP3 e WMA, Arquivos de imagem: JPEG (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2007, p. 7).

As primeiras capacitações promovidas, não proporcionavam a ampliação dos conhecimentos e não eram suficientes para suprir as reais necessidades dos professores, devido a sua baixa carga horária e também pelo conteúdo proposto. Muitos professores na época ainda não possuíam endereço eletrônico e com grande dificuldade conseguiam digitar suas avaliações, desta forma copiar e editar imagens da internet era um desafio grandioso. Outro agravante era que a maioria dos professores em suas máquinas particulares trabalhavam com o sistema da *Microsoft*, e nas escolas era disponibilizado o sistema *Linux* (o estado do Paraná realizou a escolha do sistema devido a sua gratuidade e também em razão de seu potencial de recursos e aplicações), o fato pode parecer de pouca relevância, porém não era, tal diferença se configurava como um obstáculo para muitos dos professores.

¹O estado do Paraná organiza seu sistema Educacional por meio dos Núcleos Regionais de Educação. “De acordo com o decreto 1396/2007, aos Núcleos Regionais de Educação (NREs) compete a coordenação, a orientação, o controle, a adoção, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do ensino fundamental e médio, regular, ensino de jovens e adultos e ensino especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular, observadas as políticas da Secretaria. Também compete aos Núcleos a coleta de informações de caráter regional, de interesse para a avaliação e para o controle programático da Secretaria; a intensificação dos contatos primários do Governo com as regiões do Estado; a elaboração de perfis sócio-econômicos da população, segundo a ótica regional, de interesse da Secretaria; e o desempenho de outras atividades correlatas. No estado do Paraná são 32 NREs.” Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=69>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

A participação dos professores nas capacitações iniciais se aproximava da totalidade do quadro de contratados, tal alcance foi obtido em razão da organização de cronogramas e agendas com as escolas e com a suspensão das aulas sem prejuízo aos dias previstos no calendário letivo.

Posteriormente aos cursos iniciais, foram realizados cursos mais avançados, nestes o conteúdo proposto era diferenciado, previam atividades que auxiliavam na questão da reprodução e edição de vídeos, na apresentação de recursos associados aos trabalhos com imagens, entre outros assuntos relacionados ao tema, ou seja, uma espécie de módulo aprofundado.

Infelizmente na segunda etapa da capacitação poucos professores puderam participar, o motivo principal da baixa adesão foi que não ocorreu a liberação das aulas, os professores podiam utilizar seus horários de hora atividade para participar, porém na maioria das situações os horários de curso não eram compatíveis com os horários de hora atividade. Sabemos e reconhecemos que cada professor tem a obrigação de procurar seu aperfeiçoamento profissional e que as iniciativas são diferenciadas de um profissional para outro, mas isso não exige o dever do Estado em dar condições para que o professor possa comparecer na capacitação, sem que as atividades da escola sejam prejudicadas pela sua ausência. Para que seja possível tal ocorrência existe a necessidade de um suporte efetivo da Secretaria de Educação para com o coletivo escolar.

As capacitações possuem papel fundamental para que um professor decida se irá utilizar ou não determinada tecnologia, ou seja, apenas o fornecimento da tecnologia não é garantia de que seja realizado efetivamente um trabalho com a mesma, deve ser dada atenção especial ao processo de capacitação do profissional, para que este possa utilizar todas as potencialidades do equipamento de forma que se sinta seguro de sua ação, como adverte:

Temos que ter claro, no entanto, que não basta fornecer equipamentos e/ou oportunizar o acesso a eles, sem promover capacitação para utilização dos mesmos. É comum, ao se deparar com novos artefatos tecnológicos, que os professores sintam-se receosos em utilizá-los, sintam-se despreparados, o que os faz deixar tais recursos de lado. Além disso, por ser um equipamento diferenciado, com algumas especificidades, para serem exibidos adequadamente na TV Multimídia, os arquivos utilizados nas aulas deverão estar em um formato padrão para esta mídia, devendo muitas vezes ser convertidos, o que exige determinados conhecimentos por parte dos professores. (SANTELLI, 2011, p. 9).

A maioria das atividades, textos, imagens, músicas e vídeos que foram produzidos e apresentados durante as aulas aos alunos no início da implementação do Projeto TV Pendrive foram em consequência das trocas de experiências entre os próprios professores. Aqueles que demonstravam um pouco de conhecimento tecnológico exerciam a tarefa de tutoria auxiliando os que não eram familiarizados com a tecnologia.

Com frequência durante o encaminhamento das aulas alguns professores solicitavam o auxílio de um outro colega e até mesmo de alunos para resolver “problemas” relacionados ao trabalho planejado com a utilização do televisor. Nas escolas que possuíam o profissional técnico de laboratório de informática o chamado de auxílio também era feito a ele.

Outra questão que interferia muito no planejamento das aulas estava relacionada ao fato de existirem televisores apenas para as salas de aula, não foram enviados (pelo menos na escola em que trabalhava na época) televisores extras para serem colocados na sala dos professores ou no laboratório de informática, com a função de auxiliar no teste do material planejado para as aulas.

Era corriqueiro durante muitas aulas acontecer “surpresas” com o material produzido, uma vez que o mesmo não havia sido testado antes do momento da aula. O professor, que desejasse verificar seu material, deveria realizar antes do início da aula, durante os intervalos de recreio, ou nas salas em que as turmas estavam em aula com a disciplina de Educação Física, pelo fato de ocuparem a quadra a sala de aula ficava vazia. A ocorrência mais

frequente estava relacionada ao momento de salvar o material, pois se os *slides* propostos não estivessem nomeados de maneira adequada alterava a ordem dos mesmos. A ordem dos *slides* se configurava como o principal problema na hora da exposição do material.

A respeito dessa situação Santelli, adverte: “O professor deve testar os arquivos que serão exibidos antes de serem apresentados, para evitar surpresas desagradáveis no decorrer do trabalho, como falta de funcionamento dos equipamentos, formatos não compatíveis com a TV, entre outros.” (SANTELLI, 2011, p. 20-21).

Outra dificuldade era em relação aos controles dos televisores, os mesmos ficavam concentrados em um local da escola e os professores podiam utilizá-los no sistema de empréstimo. Em determinados dias no local estipulado não se encontrava nenhum controle disponível para empréstimo, simplesmente, pelo fato de que alguns professores emprestavam durante as aulas, porém muitas vezes não lembravam de devolver e acabam guardando em seus armários ou mochilas, ou ainda os professores esperavam terminar todo o horário de aula para devolver, porém o local já estava fechado, pois, o horário de aula era diferente do horário do administrativo, com isso o professor ficava de posse do controle e só viria a devolver no próximo dia de sua aula.

Tentativas como a de manter o controle nas salas de aula foram realizadas, porém, também não foram eficazes. Em muitas salas o controle era danificado pelos alunos, ou simplesmente desaparecia e nunca mais era encontrado. Ocorria também que algumas turmas, utilizavam o controle para reproduzir músicas, clipes e até imagens inadequadas, na ausência dos professores. Muitas escolas devido a esses acontecimentos tiveram que adquirir controles extras, alguns professores também com recurso próprio fizeram a aquisição.

De acordo com o enunciado até o momento, nota-se que os problemas e/ou dificuldades poderiam ser amenizados com ações administrativas, e realmente o impacto da utilização do televisor variava muito de uma instituição para outra. O aspecto que iremos abordar agora, não possui solução simples, pois, se refere ao tamanho da tela do televisor.

Considerando as dimensões de nossas salas de aula bem como a quantidade de alunos por turma, o tamanho do televisor (vinte nove polegadas) não é adequado. Para uma utilização eficiente é necessária muita atenção e planejamento em relação à fonte utilizada, seu tamanho e a cor escolhida para a produção de materiais, além da observação da margem do documento, pois os televisores são do modelo tubo.

A localização do equipamento em sala de aula, também não favorecia a visualização de todos os alunos em virtude de reflexos produzidos e pelo tamanho das grades de proteção que cercavam o equipamento. Geralmente o televisor se encontrava no canto esquerdo da parte da frente da sala de aula ao lado do quadro negro, bem próximo a mesa do professor. Para que o material exposto fosse visto com qualidade era necessário propor que os alunos fizessem ajustes em seus lugares. Em algumas instituições de ensino a localização do televisor era no centro da sala acima do quadro negro, uma localização mais adequada.

Como o passar dos anos e em decorrência da própria utilização alguns televisores foram inutilizados, devido ao fato de terem estragado ou serem danificados. Algumas empresas autorizadas realizavam a assistência técnica, mas esta, porém era demorada e as custas nem sempre eram pagas com orçamento de verbas estaduais, ficando para a associação de pais e mestres o valor a ser pago, desta forma existia ainda a dependência financeira para a efetivação dos consertos.

Não pretendemos, com este relato sobre a implementação do Projeto TV Pendrive destacar apenas suas dificuldades ou depreciar o programa. A intenção desta análise é contribuir para minimizar problemas em iniciativas semelhantes no futuro.

Com o decorrer do tempo, a familiaridade crescente dos professores com os recursos tecnológicos disponíveis, boas atividades foram planejadas e executadas com a utilização do equipamento TV Pendrive. Também

foi importante para o compartilhamento e socialização de materiais e atividades elaboradas por professores de diferentes escolas, que poderiam facilmente ser adaptadas para a realidade desejada. Outra possibilidade também era a utilização das atividades e materiais disponibilizados no Portal Educacional de Educação o Dia-a-dia Educação.²

Os alunos também participaram do processo de implementação e utilização do equipamento, muitos dos trabalhos e seminários que eram apresentados com auxílio de cartazes, passaram a ser apresentados com a utilização do recurso. Por vezes os alunos possuíam mais familiaridade com o equipamento que os próprios docentes.

À medida que o docente compreende e considera a tecnologia como um recurso didático que pode auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, ele se dispõe e se compromete com o planejamento de atividades que buscam esses objetivos.

O bom planejamento exige tempo e também iniciativa, e com a utilização das tecnologias não é diferente, devemos compreender que o lugar do professor não fica afetado quando inserimos novas práticas e sim ele é fortalecido quando percebemos que somos capazes de oportunizar aos alunos aulas em que é possível estabelecer um diálogo com o conhecimento.

AS PERSPECTIVAS

Ao trabalharmos com as questões de tecnologia na educação devemos sim saber que muito avançamos devido ao fato de reconhecermos a importância da mesma e entendemos assim como as autoras que:

Devemos observar também que vivemos em uma sociedade “tecnologizada”. No cotidiano do indivíduo do campo ou do urbano, ocorrem situações em que a tecnologia se faz presente e necessária. Assumimos, então, educação e tecnologia como ferramentas que podem proporcionar ao sujeito a construção de conhecimento, preparando-o para que tenha condições de criar artefatos tecnológicos, operacionaliza-la e desenvolvê-los. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 23).

A tão almejada autonomia dos estudantes e a ampliação de seus conhecimentos é possivelmente alcançada com práticas do cotidiano que também sejam assim estruturadas e planejadas e para que essas práticas se efetivem:

[...] é necessário que o professor entenda a tecnologia como um instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática, que se contrapõe a qualquer tendência que a direcione ao tecnicismo, a coisificação do saber e do ser humano. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 23).

Por essa razão admitimos que iniciativas como o Projeto TV Pendrive, são fundamentais para o avanço no ambiente escolar e que os passos devem ser dados de maneira assertiva e constantemente. É necessário equipar as escolas com recursos tecnológicos de boa qualidade, assim como garantir o suporte ao acesso digital necessário. Os recursos devem ser voltados para aquisições que auxiliem professores e alunos nos processos de ensino e de aprendizagem e devem vir acompanhados de capacitações que possibilitem aos professores o mínimo de familiarização na utilização

² O Portal Dia a Dia Educação é uma ferramenta tecnológica integrada ao site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR). Lançado em 2004 e reestruturado em 2011, essa ferramenta tem o intuito de disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar. Ele é dividido em ambientes voltados para educadores, Alunos, Gestores e Comunidade e possui conteúdos específicos para cada um deles. Sua equipe é composta exclusivamente de professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, das diversas disciplinas e áreas do conhecimento, que tem como funções: pesquisar e selecionar materiais/objetos na web, adequando e disponibilizando-os no Portal; apresentar indicações de uso pedagógico nos recursos publicados; e prestar serviço à comunidade, divulgando informações de seu interesse. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

dos equipamentos, possibilitando desta forma condições para o avanço da qualidade educacional nas escolas de Educação Básica do estado do Paraná, ou seja, uma proposta consciente que envolva tecnologia, professores, ensino e saberes.

REFERÊNCIAS

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

SANTELLI, Luciana. **O uso da TV multimídia no ensino e aprendizagem de matemática**. 2011. 42 p. Monografia (Pós-Graduação em Mídias Integradas na Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Curitiba: SEED – PR, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **TV Pendrive**. Curitiba: SEED – PR, 2007.

REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA INICIANTE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM UM NOVO CAMPUS DE UMA UNIVERSIDADE CONSOLIDADA

Helena Beatriz Mascarenhas de Souza

Universidade Federal do Rio Grande – Campus Santa Vitória do Palmar
bitisamascarenhas@hotmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação Oral

Resumo

O presente trabalho, na forma de um relato de experiência, consiste em um ensaio reflexivo, no qual são apresentadas, problematizadas e discutidas as experiências da autora, no seu início de docência no ensino superior, como professora de língua inglesa em um pequeno campus fora de sede de uma universidade consolidada. Para tal, são articuladas reflexões em torno de questões como inserção na docência, identidade e desenvolvimento profissional e o papel da língua inglesa nos currículos dos cursos.

Palavras-chave: Professora universitária. Inserção na docência. Ensino da língua inglesa. Currículo.

INTRODUÇÃO

Sou, há dois anos e meio, professora de língua inglesa para cursos da Universidade Federal do Rio Grande – FURG – no campus de Santa Vitória do Palmar (SVP) – RS.

Primeiramente, a posição de um campus fora de sede é sim uma posição de menor importância e de certa forma subalterna. Somos afetados por restrições de várias ordens, inclusive orçamentárias; estamos distantes dos nossos pares, das discussões e de muitas decisões. No meu caso, que é o dos demais professores de línguas, não temos em SVP cursos do Instituto de Letras e Artes, onde somos lotadas: ministramos aulas para os cinco cursos do campus – Relações Internacionais, Comércio Exterior, Turismo, Hotelaria, e Tecnologia em Eventos – vinculados à Faculdade de Direito, ao Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, e ao Instituto de Ciências Humanas e da Informação. Esses cursos têm suas coordenações, têm reuniões, têm uma estrutura que os vincula organicamente aos seus respectivos institutos. Não é o nosso caso. Ao longo desses anos, não consegui participar de nenhuma reunião do ILA/Letras/Inglês, pois todas acontecem na sede e não é simples nos locomovermos para Rio Grande, às nossas próprias custas e implicando na perda de aulas e de tempo de trabalho. Mal conheço meus colegas do campus Carreiros e eles a mim. A contrapartida da autonomia (aparente) que essa situação nos outorga é um isolamento acadêmico nem um pouco benéfico e nem um pouco facilitador para uma professora ingressando na docência universitária.

Não é difícil perceber as implicações e repercussões que esse isolamento pode produzir na docência de uma professora iniciando sua carreira no magistério superior. Embora professora de inglês há muitos anos, só há um ano vim para a Universidade – e este é um lugar com lógicas e culturas próprias, o que faz com que a inserção nessa carreira não se dê absolutamente de modo automático. Falta interlocução e a interlocução faz falta. Se a FURG está em Santa Vitória e se o ILA tem professores na FURG/SVP, temos de fazer acontecer um entrelugar e um entretempo que possibilitem fluxos entre nós, conexões produtivas, alguma continuidade nas discontinuidades inerentes a essa condição, em nome da qualidade do nosso trabalho.

Um outro contorno necessário de apresentar aqui diz respeito aos estudantes. Embora mais concentrados em alguns cursos do que em outros, o SISU traz a Santa Vitória estudantes dos mais diferentes estados brasileiros. Em um campus pequeno como o nosso que, por sua vez, se localiza em uma cidade pequena com as características de isolamento que são constituidoras de Santa Vitória, a presença de tantos alunos “de fora” produz resistências nos “de dentro”. Os alunos que vêm de fora chegam em geral mais preparados do que os locais, com uma bagagem de conhecimentos escolares e culturais bastante mais substancial e diversificada. Os alunos locais ingressam na universidade com pouco lastro, comparativamente aos que vêm de fora: têm um baixo desempenho escrito, apresentando problemas de toda ordem – ortografia, pontuação, coesão, coerência, baixa capacidade analítica e argumentativa. Lêem pouco, quando lêem. Têm dificuldades de compreensão e interpretação textual. Sentem-se inferiores aos seus colegas vindos de outros lugares e são considerados da mesma forma por estes. Os alunos tendem a agrupar-se em seus respectivos nichos e a se manter dentro das fronteiras das respectivas tribos. Estas fronteiras são, às vezes, barreiras muito sólidas separando nossos alunos, dentro e fora da sala de aula. As turmas são heterogêneas em termos de conhecimento, de cultura e de idade – o fato de haver-se instalado em Santa Vitória uma universidade pública trouxe para os bancos acadêmicos uma grande parcela de alunos já maduros, que aproveitaram a oportunidade de fazer um curso superior, antes impossibilitada ou dificultada pela necessidade de terem de sair de sua cidade. Os alunos e alunas locais, tanto os jovens quanto os de idade madura, são em sua grande maioria oriundos de camadas populares, cursam a universidade trabalhando e têm auxílios e bolsas de permanência e ajuda de custo. Muitos são muito pobres e estudam com muito esforço e sacrifício.

Quero agora posicionar nesse quadro este sujeito que sou eu. Para isso, vou abordar aspectos que dizem respeito à minha identidade, à minha formação, à minha relação com a docência e com meus alunos, à minha visão sobre a posição da língua inglesa nos currículos dos cursos em que leciono. Todas estas questões se tramam e revelam um quadro bastante complexo, em que o ensino da língua inglesa – e sua aprendizagem – enfrenta não poucas dificuldades e frustrações.

Defino-me como uma professora de inglês que sempre se inquietou com as dificuldades e problemas vividos pelo ensino e pela aprendizagem da língua inglesa no Brasil, notadamente na educação básica, onde o inglês é uma disciplina que acompanha os alunos ao longo de boa parte da vida escolar – quando não de toda ela. Apesar disso, de modo geral os alunos saem da escola sem ter aprendido inglês. Mais do que isso: saem da escola sentindo-se incompetentes diante da língua inglesa, e com sólidos bloqueios construídos frente à língua e a disciplina que a ensina (SOUZA, 2013). As dificuldades observadas e vividas na minha prática como professora de inglês em uma escola pública municipal de periferia me levaram a investigar, no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL, a face reversa do problema e em 2013 defendi a tese que se intitulou *Práticas bem sucedidas de professores de inglês em escolas públicas: sujeitos singulares, possibilidades plurais*.

Ao longo da minha pesquisa de doutorado destacou-se sempre o foco na formação de professores de inglês. Embora não tenha sido esse o objeto do meu estudo, foi um aspecto ao qual dediquei bastante atenção, pois me parecia que muitas respostas se encontrariam, obrigatoriamente, nessa dimensão. Como meu doutorado

deu-se no campo da Educação, uma das questões que mais afluíram para mim foi a absoluta secundarização dada, nos cursos de licenciatura em língua inglesa mas não só nestes, às disciplinas pedagógicas: “[...] os cursos de formação precisam constituir urgentemente uma identidade formadora de professores. Com isso quero me referir à necessidade de acabar com a esquizofrenia das licenciaturas com identidade de bacharelado [...]” (SOUZA, 2013, p. 52). No amplo campo da Educação, muitos autores, pelo menos minimamente, abordam essa questão. É o caso de PEREIRA (2013, p. 198-199), ainda que por outro viés:

Exceto quando a escolha era por um curso de Pedagogia, a maioria das caídas em licenciaturas vinha por acaso. Quero dizer, não é bem *acaso*. A escolha tende a ir mais pela afinidade com a área de conhecimento em si do que pela opção de fazer uma licenciatura. Explico: boa parte dos alunos de licenciaturas só se dá conta de que está fazendo formação para o magistério quando já está dentro do curso. Em geral, sua escolha se deu pela afinidade com a área específica (História ou Biologia, por exemplo). Lá pelas tantas é inevitável. É fato que há a possibilidade de investir pelo curso adentro como se fosse um bacharelado, dá para disfarçar e passar incólume pela formação pedagógica e ir buscando a via da pesquisa, da experiência autônoma.

Trago este aspecto aqui apenas para me autorizar a dizer que, com meu doutorado concluído, minha expectativa era a de fazer um concurso para ingressar no magistério superior. Minhas perspectivas sempre vislumbraram o ingresso em uma Faculdade de Letras, na formação de professores de inglês. Afinal, meus estudos nos últimos anos andavam por aí e eu queria seguir estudando mais e queria passar pela experiência de ser professora formadora, em uma área onde eu identificava tantos problemas. No entanto, o primeiro concurso que se abriu para mim, recém doutora, foi para professora de inglês, sim, mas não para a docência em curso de formação de professores. Foi para uma vaga para professora de língua inglesa, lotada na Faculdade de Letras/ILA/FURG, para atender os cursos de Relações Internacionais e Comércio Exterior no campus da FURG em Santa Vitória do Palmar. E eis que me vi afastada da perspectiva da formação de professores, atuando em um curso de Letras. Contudo, eu não estava em condições de desprezar essa oportunidade, e desde logo tratei de me interessar pela perspectiva de um campus pequeno em uma pequena cidade, a dois passos do Uruguai, cidade dona de um acento e de um linguajar pitorescos e encantadores. Estou aqui desde outubro de 2015 e, desde então, reeditaram-se e potencializaram-se meus velhos e conhecidos problemas com o ensinar inglês de modo a produzir resultados em/para meus alunos e alunas.

Interseccionam-se, neste ponto, diferentes dimensões ou domínios. Abordarei brevemente cada um deles, a fim de situá-los, e depois verei de que maneiras eles se cruzam de modo a afetar e produzir esse sujeito que sou eu. Identifico, de imediato, três desses domínios: a dimensão da inserção na docência universitária; a dimensão do posto de trabalho; e a dimensão do lugar da língua inglesa nos currículos dos cursos no campus onde sou professora.

A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Ao longo da minha pós-graduação participei de um grande grupo de pesquisa coordenado pela professora Maria Isabel da Cunha (UNISINOS/UFPEL) que se dedicava, de forma pioneira no Brasil, a pesquisas no âmbito da Pedagogia Universitária. Embora não mais vinculada ao grupo, participei, no período de 2009 a 2014, de duas grandes pesquisas com foco na qualidade da educação superior, particularmente do ensino de graduação, e na relação entre ensino, pesquisa e extensão com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Também fiz parte

de investigação coordenada pela professora Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (UFPEL), que enfocou a inserção de docentes iniciantes no magistério superior.¹

De modo central, os estudos referidos acima preocupavam-se com o desenvolvimento profissional de docentes universitários cuja formação, em nível de graduação e de pós-graduação, os preparava para a pesquisa, mas não para o ensino. Sabemos que o único nível de ensino para o qual não se exige dos professores formação para o exercício da docência é o superior. É-lhes exigida titulação, porém não formação, pelo que um número expressivo de professores ingressa na universidade com sólidos conhecimentos na área da pesquisa e sem nunca ter dado uma aula. Sua fonte de formação para o ensino é sua experiência como alunos de outros professores. São as memórias dos professores que tiveram ao longo de sua formação acadêmica que fornecerão os modelos – que seguirão ou rejeitarão – no seu início da docência universitária. Por essa razão, mas não só por essa, sabe-se que os anos iniciais de um professor universitário são cheios de desafios, de impasses, de tensões e mesmo de sofrimento.

Não foi exatamente esse o meu caso, por ser oriunda de um curso de licenciatura e por ter, posteriormente, escolhido um doutorado em Educação. Ou seja, diferentemente de muitos dos meus colegas, eu possuía conhecimento pedagógico e discussão pedagógica. De fato, por ter enveredado pelo domínio da Educação, eu tinha mais proximidade com as discussões da Educação do que com as discussões do meu campo específico de formação – a Linguística Aplicada e o Ensino da Língua Inglesa. Eu tinha mais conhecimentos pedagógicos do que conhecimentos específicos, dos quais havia me afastado e atrás dos quais tive que correr bastante. No entanto nem minha formação, nem minhas aprendizagens como pesquisadora no campo da docência no ensino superior, nem minha experiência prévia como professora da educação básica me imunizaram frente ao impacto que foi e tem sido meu ingresso na docência universitária.

A universidade é uma instituição social que possui um *ethos*, uma cultura e lógicas que lhe são peculiares. Possui ritos e formas de organização específicos. É uma organização extremamente verticalizada e desesperadoramente burocrática. Perde-se um tempo precioso com questões administrativo-burocráticas, seja no desenvolvimento dos processos de ensino, seja para botar em funcionamento projetos de pesquisa e extensão. Tomar pé nessas questões não é, de forma alguma, um processo natural para a professora ingressante. A falta de uma política institucional de inserção na estrutura e na vida universitária deixa a professora iniciante às voltas consigo mesma para se apropriar dos mecanismos rotineiros da docência. No meu caso, sem essa política, tive (e sigo tendo) a ajuda inestimável e generosa de alguns colegas mais antigos dispostos a compartilhar comigo os caminhos e atalhos dos quais já se haviam apropriado.

Uma cultura colaborativa entre os docentes, no entanto, em primeiro lugar não está dada. Também pressupõe políticas que a fomentem. Em segundo lugar, tal cultura não deve se responsabilizar por ocupar o vazio institucional materializado pela ausência de programas institucionais de apoio aos professores iniciantes – programas esses que atendam tanto a inserção desses professores na cultura organizacional e normativa da universidade, quanto a reflexão compartilhada com os pares sobre os impasses da prática pedagógica.

O CAMPUS DA FURG EM SANTA VITÓRIA DO PALMAR

Os docentes universitários iniciantes de qualquer universidade brasileira, pública ou privada, compartilham problemas e dificuldades comuns. Não obstante, há uma ordem de problemas que é específica do contexto de

¹ 2009-2011 – Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente; 2011-2014 – Estratégias institucionais para a melhoria da qualidade da educação superior e o desenvolvimento profissional docente; 2011-2014 – Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: iniciativas, possibilidades e desafios.

trabalho, do posto de trabalho de cada um de nós. Como já adiantei na introdução a este ensaio, o campus de Santa Vitória do Palmar é um dos três *campi* denominados *fora de sede* da Universidade Federal do Rio Grande, que tem sua sede na cidade desse nome. Criado no período recente de grande expansão das universidades brasileiras, o campus SVP ainda não completou dez anos. É um campus novo que lida diariamente com as dificuldades inerentes à interiorização da educação pública, desafios que se tornam ainda mais árduos neste momento de grandes incertezas que enfrenta a educação pública brasileira como um todo.

As questões de uma infraestrutura bastante precária não podem ser consideradas menores. Elas afetam diretamente nosso trabalho. Para pinçar apenas os problemas mais gritantes: faltam salas de aula e as aulas ocorrem em espaços não adequados para o desenvolvimento de um bom processo de ensino e aprendizagem; faltam salas para os professores; ainda não temos uma cantina estruturada com padrões de qualidade mínimos; temos sérios problemas de acesso ao campus, que se localiza longe do centro, em uma cidade que não dispõe de transporte público. Além disso, o acesso à internet é precário, de baixa qualidade e não disponível em todas as dependências do campus. Isso impacta sem dúvida as aulas, o trabalho de modo geral e, inclusive, a possibilidade de os professores participarem online de reuniões de unidades e áreas que acontecem na sede. Esse apanhado evidencia que vivemos em condições de precarização grave do trabalho docente, precarização essa que afeta e impacta o desenvolvimento de nossas atividades, nosso próprio desenvolvimento profissional, e nossa saúde – tanto mental quanto física. É grande o índice de adoecimento entre os professores, é grande o número de professores sob medicamentos de uso contínuo, assim como é grande o número de professores que deseja, ou busca, ou já conseguiu sair daqui para o campus sede ou para outra instituição. Tudo isso imprime uma significativa rotatividade de pessoal neste campus, o que, seguramente, não aponta para boas perspectivas no sentido de sua consolidação. É urgente o desenvolvimento de uma política para a fixação e permanência dos docentes no campus de Santa Vitória do Palmar, como dos demais servidores e dos estudantes.

Essas questões estão sendo tratadas nos devidos espaços institucionais, naqueles existentes e naqueles cuja abertura estamos forçando com a nossa organização em nível local, comprometidos com a construção coletiva de uma universidade democrática de boa qualidade. Enquanto não avançarmos nesse sentido, precisamos, pelo menos, ter consciência de que é inevitável que tantas carências repercutam no nosso trabalho, que é intensificado e precarizado. Precisamos nos colocar objetivos razoáveis e exequíveis. Não somos super-heroínas, não somos mártires. Somos professoras normais, como diz Bernard Charlot (2008). Comprometidas com nosso trabalho, mas com vontade de ir à praia no fim de semana.

A LÍNGUA INGLESA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS EM NOSSO CAMPUS

Depois de desenhar os contornos mais gerais do quadro onde se desenvolve o início da minha docência universitária – em uma dada localidade, em uma dada universidade, em um campus em particular –, com o que pretendo mostrar que esses contornos têm efeitos sobre o trabalho de todos os professores, mas particularmente sobre o dos professores iniciantes e mais particularmente ainda sobre o desta professora que sou eu, chego ao ponto em que vou trazer à discussão alguns elementos específicos sobre estreitamentos e gargalos pelos quais passa, segundo o meu olhar, o ensino da língua inglesa nos cursos do campus FURG/SVP.

Decidi abrigar essa apresentação/discussão debaixo do guarda-chuva do *currículo*, filiando-me a uma concepção de currículo que transita pelos campos das teorias críticas e pós-críticas – campos que, a meu ver, precisam dialogar. As teorias críticas despiram o currículo (para usar uma expressão de Tomaz Tadeu da Silva) dos *véus de inocência* de que este se revestia no domínio das teorias tradicionais do currículo, ao questionar sua

suposta *neutralidade* e seu caráter de artefato meramente *técnico* e *desinteressado*. Nesse campo o currículo é visto como um artefato cultural e político, um artefato simbólico onde atuam e se conectam relações de poder e de resistência. As teorias pós-críticas (pós-modernistas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas, dos estudos culturais, dos estudos feministas e *queer*, por exemplo) acompanham as teorias críticas no desmascaramento da neutralidade do currículo, preocupadas com os interesses na inclusão curricular de um conhecimento e não de outro, privilegiando a constituição de um tipo de identidade/subjetividade e não outro. As teorias pós-críticas desconfiam das noções de verdade e de verdadeiro e põe sob suspeição todos os absolutos e todas as grandes narrativas, com suas noções de ideologia, emancipação e libertação, reconhecendo, no entanto, o legado dessas.

O currículo é, pois, na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas, mais do que os currículos escritos dos cursos, mais do que encontramos nas grades curriculares, mais do que listas de conteúdos, mais do que uma operação que divide conteúdos por tempo. O currículo compreende até aquilo que não está expresso nos currículos escritos: ao validar e privilegiar determinados conhecimentos em detrimento de outros, evidencia esses outros pela ausência. O currículo é poder e é relações de poder. É um campo de forças e de disputas pelos conhecimentos que vão regular as percepções de mundo dos alunos, bem como suas percepções de eu. O currículo é conformador de identidades e subjetividades. O currículo tem papel formativo – não apenas no sentido de formar um sujeito em um determinado grau de ensino pelo domínio dos conhecimentos por ele validados, mas de formar o próprio sujeito na sua subjetividade. Nas palavras de Popkewitz (1994, p. 174), “Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’.”

Precisei situar o lugar de onde falo e a partir de que compreensão falo quando vou me referir à posição das disciplinas de língua inglesa nos currículos dos cursos da FURG campus Santa Vitória do Palmar. É com a compreensão que expus acima que passo a expor o problema da língua inglesa enquanto disciplina nos currículos dos nossos cursos.

A FURG, retomando o que já disse antes, oferece cinco cursos no campus Santa Vitória do Palmar: Turismo, Hotelaria, Tecnologia em Eventos, Comércio Exterior e Relações Internacionais. O inglês é uma disciplina obrigatória nos cursos de Hotelaria, Comércio Exterior e Relações Internacionais. É oferecida como disciplina optativa pelo curso de Turismo. E não existe ainda no curso de Tecnologia em Eventos – está em processo de ser incluída no Quadro de Sequência Lógica do curso de Eventos como disciplina optativa, junto com Turismo, no próximo semestre. Para Hotelaria, Comércio Exterior e Relações Internacionais, a disciplina de língua inglesa é oferecida em dois semestres, não sendo um pré-requisito do outro: um semestre dedicado à leitura e o outro à expressão oral. Para Turismo, como disciplina optativa, o inglês é oferecido unicamente na modalidade expressão oral. No Quadro de Sequência Lógica do curso de Comércio Exterior, a língua é oferecida no primeiro e no segundo semestres do curso, com quatro créditos cada. Os QSL de Relações Internacionais e Hotelaria posicionam a língua no terceiro e quarto semestres. Para Relações Internacionais e Comércio Exterior é uma disciplina de quatro créditos; para Hotelaria e Turismo, de três. Em todos os casos, as aulas são concentradas em um encontro semanal de quatro ou três horas-aula, de acordo com o número de créditos correspondente. Esta é a descrição.

Passemos agora à discussão, à problematização.

Salta aos olhos a necessidade da língua inglesa nos currículos dos nossos cursos com a mera menção de seus nomes. É centralmente necessário a todos eles conhecimentos sólidos de língua inglesa. A língua inglesa integra os currículos dos nossos cursos porque os construtores dos seus currículos reconhecem que este é um conhecimento necessário e, portanto, válido. A língua espanhola é a outra língua estrangeira oferecida. Francês não é, italiano não é, alemão não é, mandarim não é. Foram pinçadas e alçadas aos currículos duas línguas estrangeiras que os *designers* dos currículos em questão valoraram como essenciais, indispensáveis. E eu concordo que elas o são. Aliás,

há poucas instâncias do mundo contemporâneo, globalizado, que poderiam dispensar o inglês – certamente não a universidade. Há um discurso que circula nos vários âmbitos sociais, e certamente no acadêmico, de reconhecimento da necessidade da língua inglesa no mundo de hoje – discurso que se torna vazio quando não se materializa em carga horária compatível com a construção de conhecimentos de língua nos currículos dos cursos.

Na minha tese discuto o problema da distribuição de carga horária entre as disciplinas que compõem os currículos da escola básica. Sabemos o quanto a língua inglesa é desprestigiada nesses currículos, o quanto é vista como uma disciplina menor (junto com outras), porque na moeda corrente dos currículos – a carga horária – o inglês não detém capital. Quem me explica o paradoxo entre o discurso que valoriza o conhecimento da língua inglesa e sua desvalorização concreta, material, nos currículos educacionais em todos os níveis de ensino?

De maneira nenhuma tentaria diminuir a complexidade da tarefa de pensar e elaborar um currículo (aliás, ao campo da Educação não faltam complexidades). Não tenho dúvida de que quem está na posição de organizar um currículo, selecionando conteúdos e distribuindo carga horária, tem diante de si uma tarefa extremamente difícil e da maior responsabilidade. Tomemos como exemplo o curso de Relações Internacionais, curso lotado na Faculdade de Direito - FaDir, unidade educacional sediada no campus sede, em Rio Grande. O curso teve sua criação aprovada pelo conselho superior competente da FURG em setembro de 2014, e começou a funcionar no primeiro semestre letivo de 2015. Naturalmente, para ser aprovado, teria como um dos documentos obrigatórios uma proposta curricular estruturada e expressa na sua versão material, o QSL – Quadro de Sequência Lógica. Nesse momento, porque ainda não existia, não teria nem professores nem alunos. Em setembro de 2014 o currículo já existia, mas o curso ainda não. O currículo foi pensado em abstrato, provavelmente aproveitando a experiência de outros cursos de Relações Internacionais de outras universidades, provavelmente por professores do curso de Direito (porque o de RI ainda não existia...). Só depois do ato de criação puderam ser realizados concursos para compor o corpo docente do curso de RI. E só então, também, puderam ser ofertadas vagas para estudantes interessados em concorrer a elas pelo SISU. Com tudo isto, o que quero dizer é que o currículo do curso de RI, assim como os dos demais cursos deste campus, foram pensados e definidos por pessoas alheias a esses cursos. Fica claro para mim que só pode ser esse o sistema para a implantação de qualquer curso. E é por isso que currículos precisam ser reformados – porque à medida que um curso ganha vida e se povoa de alunos e professores, à medida que o curso corre, um currículo que foi construído tecnicamente, normativamente, por exigência administrativa e legal, por pessoas alheias ao curso, ao lugar onde ele está instalado e às pessoas que o constituem – esse currículo, muito provavelmente, começará a apresentar incongruências.

Mas voltemos à questão que tento focar, que é o status da disciplina de língua inglesa nos currículos dos nossos cursos: a lógica que rege a organização e distribuição das disciplinas nas grades curriculares é uma lógica muito perversa, que hierarquiza conhecimentos, que classifica as disciplinas em mais ou menos importantes (segundo que critérios? critérios de quem?) e distribui os tempos curriculares segundo critérios pouco claros, para dizer o mínimo. Tenho formulado o problema da seguinte maneira: ou o discurso sobre a importância e a necessidade do inglês para todos os cursos do campus SVP se materializa nos currículos e QSL dos cursos e a disciplina ganha uma distribuição compatível com a sua necessidade, ou ela pode ser excluída dos currículos, por um dever de honestidade – porque pouco estaremos ensinando, muito pouco os alunos estarão aprendendo, e os resultados em termos da consecução dos objetivos específicos propostos e almejados serão possivelmente irrelevantes.

Minha convicção a esse respeito se forma na experiência da minha prática docente, no que vejo e no que vivo. Não tem em vista alunos hipotéticos ou fictícios, mas considera estudantes reais, que conheço pelo nome, que já foram, estão sendo ou serão meus alunos. É muito pequena a parcela dos nossos alunos que ingressou no curso com um razoável domínio do inglês. A ampla maioria teve muito pouco contato escolarizado com a língua e

o pouco que teve ou foi muito ineficiente, ou se perdeu com o tempo (no caso dos alunos de mais idade, uma fatia significativa dos estudantes locais). A inexistência de um conhecimento estruturado de língua inglesa é a realidade de praticamente cem por cento dos alunos e alunas naturais de Santa Vitória do Palmar. Alguns têm uma certa noção da língua, que se expressa principalmente em algum repertório de vocabulário. Outros não têm nem isso. De modo geral chegam sem uma compreensão básica de como a língua se estrutura e funciona.

É preciso deixar claro que os perfis de alunos que descrevi de modo ligeiro acima não dão conta da totalidade do nosso corpo discente. Entre os alunos que vêm de fora, os não locais, posso dizer que a proporção se inverte em relação aos de Santa Vitória: entre os de fora, poucos não têm um conhecimento básico, pelo menos, de inglês; a maioria se maneja sem problemas entre os níveis básico e intermediário e alguns poucos têm um inglês excelente. Isso pode parecer animador, mas de fato é complicado. Não existe a possibilidade de aplicar um critério de nivelamento para a constituição de turmas – porque a disciplina não é oferecida em níveis, embora os alunos estejam em níveis marcadamente diferentes. Desse modo, o que acontece é que a heterogeneidade no nível de conhecimento de inglês é uma característica que define praticamente todas as turmas. É um desafio permanente para mim trabalhar com grupos muito heterogêneos, uma experiência que ainda não tinha tido. Posso dizer que minha inserção na docência universitária, que está apenas no seu terceiro semestre, tem me apresentado mais dilemas e desafios do que qualquer outra situação de trabalho que eu já tenha vivido. Os problemas são graves, as dificuldades inúmeras – mas enquanto eles se configurarem para mim como desafios, me parece que estamos em movimento e que temos chance de chegar a algum lugar que não é o mesmo onde estamos agora.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Gosto de ser professora, gosto de ensinar, tenho prazer com a situação de sala de aula. Gosto de quase todos os alunos, respeito todos. Espero deles o mesmo em contrapartida. Não costumo deixar que eventuais desentendimentos se transformem em um problema de relacionamento. Não tenho problema com parar a aula para resolver alguma situação de ruído na comunicação. Não é problema para mim ser avaliada por meus alunos e gosto que eles se manifestem sobre as aulas e sobre como estão se sentindo nelas. O meu sentimento é que, de modo geral, meus alunos gostam de mim. Acho que se não nos quiséssemos bem, se não nos déssemos bem, meus alunos e eu, a situação da docência no cenário que descrevi neste texto seria insustentável, insuportável. Apontei inúmeros problemas, de diversas ordens. Se consigo ver as dificuldades como desafios que me impulsionam a pensar e a buscar saídas, é porque tenho um respeito muito amoroso pelos meus alunos.

Por me sentir assim envolvida e comprometida com eles é que me incomoda muito não poder garantir-lhes um ensino de inglês mais consequente, um ensino que faça diferença real em relação ao lugar onde eles estão agora, que promova um deslocamento, que os leve a outro patamar. Eu queria que eles aprendessem inglês. Eu quero que eles aprendam. Três semestres já se passaram com ganhos muito pequenos, às vezes simbólicos. Este quarto já está pela metade. Tenho aprendido, tenho feito acúmulos. Eu certamente me desloquei. Eu não estou no mesmo lugar. E isso, é claro me dá esperanças de poder ensiná-los mais e melhor, com o tempo.

Na verdade, quando olho para mim e percebo meus movimentos, fico duvidando que meus alunos não tenham feito os seus. Não posso dizer isso. É certo que eles se moveram, e eu sei disso. O que entra em ação, às vezes, e me faz dizer coisas assim, dramáticas, é um traço que já estudei em professores iniciantes e que muito comumente não consigo enxergar em mim. A literatura que estuda os professores e seu percurso na docência mais ou menos converge em apontar fases, estágios vividos por estes ao longo da sua carreira. Não gosto muito desse tipo de classificação que enquadra as pessoas em tipos e estágios – mas vez ou outra alguma coisa parece cair como uma

luva e me faz enxergar algo que estava encoberto, ou nublado, ou confuso, ou mal dimensionado. Os primeiros anos na docência costumam ser caracterizados como um período de choque entre as idealizações com que o professor ingressa e a realidade com que se depara. Michael Huberman (2000) chama este período de fase da sobrevivência. É um tempo de muita exploração, muito teste, e de uma grande preocupação consigo mesmo, com dar conta das novas responsabilidades. É um tempo crítico, tempo de crise. Preciso me lembrar disso. E preciso dominar as minhas idealizações, sem que isso signifique cair num conformismo desesperançado.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Ed. Porto, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

POPKEWITZ, Thomas S.. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. **Práticas bem sucedidas de professores de inglês em escolas públicas**: sujeitos singulares, possibilidades plurais. 2013. 312 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA DE PREVENÇÃO E COMBATE AO BULLYING EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE XANXERÊ

Jussara Aparecida Bravo

Universidade do Oeste de Santa Catarina
jussarabdaga@hotmail.com

Fábio Augusto Lise

Universidade do Oeste de Santa Catarina
fabio.lise@unoesc.edu.br

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Este artigo está vinculado à linha de pesquisa Psicologia, Saúde e Ambiente do Grupo de Pesquisa em Estudos da Saúde, Ambiente, Esporte e Sociedade e trata-se de um relato de experiência de um Estágio Supervisionado na Área da Psicologia da Educação realizado em escolas municipais da cidade de Xanxerê. O texto discutirá uma das intervenções realizadas no referido estágio que teve por objetivo empreender esforços para reduzir a incidência da prática do bullying no espaço escolar. A ação teve duração de 03 meses, totalizando 12 semanas. Os encontros aconteciam uma vez por semana e englobaram estudantes do 1º ao 5º anos do ensino fundamental. Através desta prática pode-se concluir como trabalhos de prevenção e combate ao Bullying nas escolas precisam ser ampliados e incentivados.

Palavras-chave: Prevenção ao Bullying; Combate ao Bullying. Escola. Intervenção Psicológica.

INTRODUÇÃO

O ser humano é um organismo que pensa, sente e atua na busca de soluções para resolver seus problemas através de modificações das suas ações e cognições, para então, melhorar sua qualidade de vida. Sendo assim, promover formas de aprendizagem resulta na aquisição de conhecimento e por consequência na mudança do comportamento. Considera-se que a aprendizagem ocorre nas interações das instituições como a família, escola, sociedade, programas interdisciplinares, etc. Estes são responsáveis e podem proporcionar para a criança o contato com o aprendizado.

Sendo assim, a Psicologia Escolar vem a contribuir, através de profissionais com preparação universitária em psicologia e experiências subseqüentes nas áreas escolares ou educacionais, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem nos seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais, etc., atendendo individualmente, grupos,

famílias e organizações. Portanto, deste profissional espera-se que planeje ações de modo a ter sempre o estudante como peça principal, garantindo assim a qualidade na sua formação, como também destacando suas potencialidades e buscando soluções para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento saudável (ANDALÓ, 1984).

Considerando isto, cabe ressaltar que este artigo resulta da realização de um estágio em Psicologia da Educação que objetivou proporcionar vivências da prática do profissional psicólogo em no contexto escolar. Este se desenvolveu em um programa social mantido pelo poder municipal, que atende onze escolas e doze CEMEIs (Centro municipal de educação infantil) do município de Xanxerê. Estas escolas encaminham estudantes com queixa de dificuldades de aprendizagem ao espaço para receber reforço pedagógico, atendimento psicológico e de fonoaudiologia.

Através da realização de um psicodiagnóstico institucional no programa, observou-se que o profissional da Psicologia realizava atendimentos clínicos, visitas e intervenções mensais nas escolas. Dentre as demandas observadas surgiu a preocupação com o Bullying devido às queixas de violência serem recorrentes nos atendimentos dos estudantes. Desta forma, foi diagnóstico que três escolas municipais tinham maior índice de relatos de queixas quanto à violência, ou seja, apresentavam a necessidade de intervenções que visassem a prevenção e combate ao Bullying.

Sendo assim, este artigo relata uma intervenção realizada no Estágio de Psicologia da Educação que teve por objetivo empreender esforços para reduzir a incidência da prática do bullying em três escolas municipais da cidade de Xanxerê. Desta forma, abaixo serão analisadas as atividades aplicadas nas escolas assim como a influência que o fator socioeconômico teve para as práticas do Bullying nestes espaços. Além disto, discutir-se-á a associação das características da família e do meio social em que criança está inserida com as práticas da violência escolar. E por fim, realizar-se-á considerações sobre as práticas da escola como um espaço de acolhimento dessas crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O professor deve ter sempre em mente a convicção de que estará trabalhando e que terá em suas mãos pessoas. Enquanto educador precisa compreender que pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos. Educadores e estudantes devem ser aliados, deixando para trás a convicção que o docente é o sujeito ativo, que tudo decide e determina, e o educando é o sujeito passivo que somente obedece sem indagações, se limitando a sofrer a ação educativa. Ou seja, ambos devem caminhar lado a lado, na mesma direção para a construção de um saber e por consequência por um mundo melhor (PILETTI; PILETTI, 1996).

Segundo Del Prette (2001), o professor tem grandes possibilidades de elaborar e promover objetivos para melhorar essa interação entre educandos, ou seja, os educadores podem promover atividades onde os alunos possam agir com criatividade. Ou seja, o comportamento, autoestima, motivação dos docentes influencia os educandos. O autor salienta ainda que os educandos têm confiança em seus professores, e por isso ressalta a importância da comunicação, da motivação e do vínculo afetivo entre os educadores e seus educandos. Desta forma, interagir socialmente promove resultados positivos nas relações interpessoais, entre professor e estudantes (GOULART, 2000).

O papel de um professor é fundamental para o indivíduo começar a construir seu mundo, a influência de um educador vai além de passar conteúdos. Pois, docente tem interferência nos estímulos e motivação dos educandos e é responsável pela construção de interesse pelos estudos. Sendo assim, o objetivo de educar é mostrar para cada um que pode aprender adaptar-se, mas também aprender a mudar, e que nenhum conhecimento é seguro, mas que sempre buscar conhecimento cria um alicerce para a segurança (FERNANDEZ, 1991).

Piletti e Piletti (1996) defendem que a escola seja um mecanismo mediador entre escola-comunidade, levando os pais e lideranças comunitárias dos processos educacionais a se envolverem com todo o processo, e não apenas para saber das notas de seus filhos, fazendo com que os pais participem de forma integral e assim passam a perceber a escola como sendo deles e zelando por um “patrimônio” que é deles também. Extinguindo com aquele ensino em que o conhecimento repassado pelo professor aos seus estudantes era apenas aquele contido nos livros didáticos.

A educação, como prática que capacita o indivíduo a viver de forma autônoma e madura na sociedade, convivendo de igual para igual com seus semelhantes, precisa deixar de ser tratada como um serviço de segunda categoria, de importância subalterna, para tornar-se um setor prioritário, pois da seriedade que for tratado e dos recursos que dispuser dependerá, em grande parte a superação dos graves desafios enfrentados pelo nosso país. (PILETTI; PILETTI, 1996, p. 234).

A família possui propriedades, estruturas de qualquer outro sistema, e é somente através do nascimento, adoção ou casamento que se entra neste sistema. E para sair só pela morte. Na família quando o sujeito não está de acordo com a maneira do funcionamento precisa encontrar uma forma desse sistema voltar a funcionar adequadamente. As pressões e os problemas precisam ser resolvidos ou podem transformar-se em algum tipo de patologia, como uma psicose. Na família ao contrário de outros sistemas não se pode substituir quando os problemas acontecem, por isso, é relevante tentar resolvê-los da melhor maneira possível (CARTER; MCGOLDRICK, 1995).

O principal valor da família são os relacionamentos, eles são insubstituíveis, baseados no amor, na compreensão, no respeito. A família aborda todo um sistema emocional operativo que perpassa na maioria das vezes até quatro gerações. “Não achamos que a influência da família esteja restrita aos membros de uma determinada estrutura doméstica ou a um dado ramo familiar nuclear do sistema.” (CARTER; MCGOLDRICK, 1995, p. 9). O desenvolvimento da família ocorre dentro da perspectiva que um depende do outro, e, que é parte de um contexto muito rico em sentimentos e aprendizado, conforme a vida se move. Esse desenvolvimento ocorre em torno do movimento das gerações através do tempo.

Apesar disto, é necessário considerar que atualmente vive-se em uma época em que o contexto chamado família, sofreu muitas modificações, por conta das influências econômicas, culturais e históricas. E essas modificações trouxeram para sociedade além de novos conceitos de família moderna problemas, impasses e bloqueios, que desencadeiam sintomas emocionais ou até mesmo de quadros psíquicos. Onde os problemas sempre parecem ser eternos e também insolucionáveis (EIZIRIK; KAPCZINSKI; BASSOLS, 2001).

Considerando isto as atribuições do Psicólogo Escolar consistem em desenvolver técnicas de relações interpessoais entre o estudante-escola-família, uma vez que é comum que a “culpa” do fracasso escolar seja atribuída somente a criança, desconsiderando contexto onde ela está inserida. Além disto, cabe a este profissional participar de reuniões, investigar o histórico escolar do educando. Enfim é sua tarefa é criar estratégias que possibilitem o sucesso do estudante, visando torná-lo um agente de transformação social, que diferencie os problemas e suas causas para encontrar soluções competentes (ANDRADA, 2005).

Neste sentido o cenário atual vem apontando uma nova alternativa ao profissional psicólogo, proporcionando a ele que se torne um agente de mudanças nas instituições. Ou seja, um intermediador e catalisador de conscientização dos papéis sociais de toda a comunidade escolar. Que deve fazer uma investigação, um mapeamento da situação, conhecer a clientela a ser trabalhada e desenvolver um planejamento de formas de atuação. Na prática consiste em atuar junto ao corpo docente e discente, bem como toda equipe técnica e administrativa, conscientizando todos acerca da realidade, dos objetivos do processo educacional, das expectativas dos estudantes com relação a sua escola (ANDALÓ, 1984).

É pela aprendizagem que o homem se firma como sendo o único ser racional, formando sua personalidade e se preparando para o papel que lhe caberá a desempenhar na sociedade. Com especial atenção na teoria e prática educacional, sendo de fundamental importância a contribuição que a psicologia da aprendizagem oferece na escolha, o método didático, organização dos programas e currículos e até mesmo na formulação dos objetivos da educação. (CAMPOS, 1997, p. 16).

Os profissionais da psicologia devem buscar soluções conjuntamente com os outros membros da comunidade escolar, não se esquecendo de estar sempre com um olhar voltado para a instituição. Planejando ações e tendo o estudante como peça principal, garantindo assim sua qualidade e sua formação. O foco do psicólogo não deve estar nas patologias, mas sim nas potencialidades dos estudantes e nas soluções para que seu processo de aprendizagem e desenvolvimento seja saudável (ANDALÓ, 1984).

Um dos obstáculos para este desenvolvimento saudável no espaço da escola é o bullying. Este é um problema nas escolas de todo mundo. A palavra bullying é de origem inglesa e não tem tradução no Brasil, e é utilizada para se referir a comportamentos violentos no contexto escolar. Esses comportamentos são de agressões, assédios e ações de desrespeito, de forma recorrente e intencional por parte de quem agride. Bully tem como significado: indivíduo valentão, tirano, mandão. Sendo a expressão bullying correspondente à o conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica aplicadas intencionalmente pelo agressor (SILVA, 2010).

Para Silva (2010), é muito importante diferenciar as brincadeiras naturais e saudáveis, próprias no contexto escolar, daquelas que adquirem forma de preconceito e que excedem as variáveis do respeito pelos outros. As brincadeiras fazem parte do dia-a-dia dos estudantes nas escolas, pois estes educandos podem se divertir atribuindo apelidos, fazendo "zoações", tirando sarros de si mesmos e dos demais, tudo acompanhado de muitas risadas. No entanto, quando apenas alguns se divertem à custa dos outros, que por ventura venha a sofrer, já não se trata mais de divertimento, configurando-se em bullying.

São inúmeras as dificuldades encontradas por crianças vítimas de bullying. Estas podem possuir ou não características diferentes da maioria e sofrerem com os apelidos. E para Aquino (1998) estas palavras discriminatórias vivenciadas por um sujeito na escola ou comunidade em que vive, conduz a transtornos que mudam significativamente etapas importantes no seu desenvolvimento. A presença desses preconceitos e as discriminações vividas impedem os indivíduos, muitas vezes, de viver plenamente não só seus direitos de cidadãos, como também de vivenciar de todo sua própria infância. O que se sabe é que a criação e manutenção destes preconceitos trazem prejuízos em todos os sentidos na vida de uma criança.

Vivenciar ou testemunhar situações de violência de qualquer ordem está associado a apresentação de sintomas de sofrimento mental no decorrer da vida (ASSIS et al., 2009). As consequências insalubres para o desenvolvimento das crianças e adolescentes vítimas são inúmeras e podem delongar por toda a vida. Os resultados negativos podem envolver problemas e transtornos comportamentais, cognitivos, afetivos e físicos e até o desenvolvimento de psicopatologias. Segundo, Pelisoli e Piccoloto (2010) como consequência, as crianças podem apresentar agitação psicomotora, dificuldade de concentração e de memória, isolamento, agressividade, abuso de substâncias, queda do rendimento escolar, comportamento hipersexualizado, sentimentos de vergonha, medo, tristeza, raiva e etc.

Geralmente as vítimas encontram-se sem possibilidade de defesa pelas circunstâncias ou até mesmo pelas desigualdades subjetivas de poder. Em geral, o abuso de poder, intimidação e arrogância são algumas estratégias que o agressor utiliza para praticar o bullying. Desta forma, impondo sua autoridade, mantendo suas vítimas sob domínio (SILVA, 2010).

MÉTODO

A intervenção foco deste artigo era denominada: “Bullying- E se fosse comigo?”, e teve como objetivo empreender esforços para reduzir a incidência da prática do bullying nas escolas alvo da intervenção. As ações tiveram duração de 03 meses, totalizando 12 semanas. Os encontros que aconteciam uma vez por semana, e atendiam um cronograma organizado com antecedência com cada escola visando não atrapalhar seu funcionamento normal. A instituição escolar era quem determinava quais turmas participariam. Sendo que, o público alvo englobou estudantes de 1º ao 5º anos do ensino fundamental de três escolas municipais. Somente uma das escolas possuía quinta série.

As intervenções foram compostas de diferentes momentos e eram replicadas em cada uma das escolas. Na primeira semana acontecia um psicodiagnóstico das práticas de Bullying, através de um processo de observação nos pátios, corredores e salas aula. Na segunda semana iniciava-se os encontros com as séries iniciais de 1ª e 2ª, as atividades realizadas eram lúdicas e informativas. As estagiárias vestiam fantasias, usavam linguagens e brincadeiras espontâneas e cartazes coloridos que informavam da importância de se respeitar as diferenças individuais. Na terceira semana eram realizados os encontros com os estudantes do 3º, 4º e 5º anos, onde inicialmente era exibido o vídeo – Hudson Abdon – Combata o Bullying – e através do uso de técnicas de dinâmica de grupo disparava-se discussões sobre as questões apresentadas no áudio visual. Este cronograma foi seguido em todas as escolas sequencialmente.

Abaixo serão analisados os resultados das intervenções da ação “Bullying- e se fosse comigo?”. Para isso, utilizar-se-á diários de campo registrados ao final de cada atividade, como fonte de consulta das informações coletadas.

ANÁLISE

A violência ocorre quando há dominação por uma das partes envolvidas, sendo assim, é quando as diferenças seja qual for o local, são convertidas em desigualdades. Onde a vontade de um é subordinada a outro. Portanto, é uma ação que envolve a perda da autonomia, quando a pessoa é privada de manifestar sua vontade, sendo submetida à vontade ou desejos de outra (FERRARI, 2002). Sendo o Bullying é uma das formas de violências mais encontradas nas escolas.

É fácil falar para uma criança não bater, não empurrar, não excluir, não xingar. Mas o que esperar de uma criança que é criada em um contexto violento, quando as pessoas que deveriam ama-la, protege-la e respeita-la a tratam com violência? A resposta desta pergunta pode mudar a forma de encerrar os processos de violência. Ou seja, para compreender um fenômeno tão completo quanto o bullying a realidade social e os demais contextos envolvidos devem ser considerados. Durante o desenvolvimento da intervenção de prevenção e combate ao bullying nas três escolas a importância destes contextos foram evidenciados, como pode-se verificar no discurso a baixo:

[...] aqui tem 20 alunos e uns 12 tem problemas sérios fora da escola, crianças que vem de todo o tipo, que vem para matar a fome, com pais separados, criados pelos avós, pais presos, com 03 padrastos num ano, pai violento com a mãe, mãe morta, mãe e irmãs prostitutas, pais que perderam a guarda por maus tratos, uma criança que tinha pânico e chorava por tudo. (Professora da 1ª da Escola A) (informação verbal).

Observou-se durante as intervenções que crianças com melhores condições financeiras e sociais, com mais acesso aos meios eletrônicos, que vivem em locais mais privilegiados da cidade demonstravam ter menos tendência a violência. Entretanto, às crianças das escolas de bairros mais carentes pareciam apresentar um maior nível de agressividade e as escolas apresentavam mais históricos de bullying. A seguir apresenta-se um dos relatos que corroboram com esta conclusão: “[...] nessa escola é assim mesmo, temos bastantes crianças violentas aqui, parece

que neste bairro é pior... no bairro a gente sabe que tem vários problemas, gente de todo tipo e bastante pobreza.” (Professora da 4ª série, Escola B) (informação verbal).

Durante uma das atividades de sala de aula, os estudantes deveriam realizar uma representação que construiria conhecimentos sobre o que era violência não verbal. Para isto perguntou-se para turma quem poderia atuar nos diferentes papéis. A turma indicou um dos colegas para representar o papel do agressor. Porém este menino que era um dos maiores da turma se recusou em participar e outro educando assumiu o papel. Posteriormente, ao se repassar a feedback da ação a professora, esta relatou que o menino indicado pela turma era um dos estudantes que tinha papel de agressor nas ações de bullying que aconteciam em sala de aula. A professora também relatou que este estudante tinha um pai com histórico de violência que quando chamado na escola para conversar com o diretor o agrediu. Ou seja, analisar esta realidade social a qual este agressor está exposto pode mudar a perspectiva de entendimento de seu comportamento.

Para Assis et al. (2009), a criança ou adolescente que testemunham ou vivenciam situações de violência de qualquer ordem pode apresentar sintomas de sofrimento mental, bem como esta exposição pode gerar consequências insalubres para o desenvolvimento dessas vítimas, podendo delongar por toda a vida. Segundo Pelisoli e Piccoloto (2010), estas consequências podem envolver comportamentais, cognitivos, afetivos, físicos e/ou psicopatológicos negativos.

Em uma das atividades de sala de aula que objetivava diferenciar “o que era e o que não era bullying” alguns estudantes da 3ª série da “Escola A” relatam que neste espaço escolar muitos colegas praticavam bullying, ou seja: que empurram, batem, derrubam, e principalmente que desacatam os colegas “mais fracos”. Por isto, é muito importante que sejam diferenciadas as brincadeiras naturais e saudáveis, próprias no contexto escolar, daquelas que adquirem forma de preconceito e que extrapolam o respeito pelos outros. No cotidiano escolar podem fazer parte do dia-a-dia brincadeiras que envolvem a atribuição de apelidos, tirar sarro de si mesmos e dos demais, “zoações”, tudo acompanhado de muitas risadas. Contudo, quando apenas alguns se divertem à custa dos outros, gerando desta forma sofrimentos das vítimas, já não se trata mais de divertimento, podendo configurando-se em violência e/ou bullying (SILVA, 2010).

O contato social, o ambiente cultural, as ações cotidianas, possibilitam o aprendizado, esse aprendizado perpassa pelo papel da intervenção psicopedagógica que tem uma função de extrema importância para que o sujeito possa se desenvolver, dando a ele condições para um pleno desenvolvimento (OLIVEIRA, 2001). Considerando isto, o que chamou bastante atenção nos psicodiagnósticos realizados nas instituições de ensino foram os números elevados de casos registrados de Bullying onde a escola realizou intervenções. Os casos relatados envolviam: extorsões e perseguições que resultavam no fracasso escolar de estudantes. Outra, observação impactante foram os relatos das professoras sobre sua falta de preparo para encaminhar situações que envolviam estas violências.

De acordo com Fernandez (1991), o objetivo de educar é mostrar para cada um que pode aprender adaptar-se, mas também aprender a mudar. Porém, a realidade encontrada nas escolas foi diferente, já que no primeiro contato com elas para apresentação do projeto de intervenção ouvia-se discursos de descrédito com relação a este trabalho:

[...] sinto muito, mas não vai adiantar esse trabalho de vocês aqui [...] (Professora da Escola A).

[...] já fizemos de tudo nessa escola e não adianta [...]” (Diretora da Escola B).

[...] já plantamos esta sementinha que querem plantar, mas já virou árvore e já secou. [...] aqui não nada adianta. (Diretor Escola C). (informações verbais).

Discursos que podem ser interpretados como pedidos de ajuda de agentes sociais que perderam a esperança na mudança de sua realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção “Bullying - E se fosse comigo?” atingiu seu objetivo de empreender esforços para reduzir a incidência da prática do bullying em três escolas municipais da cidade de Xanxerê. A experiência também possibilitou analisar a associação das características da família e do meio social em que criança está inserida com as práticas da violência na comunidade escolar. Sendo que foi possível compreender o estudante em seu contexto familiar e socioeconômico. E assim, conclui-se que trabalhos de prevenção e combate ao Bullying nas escolas precisam ser ampliados e incentivados. Além disto, este artigo também realizou considerações sobre as práticas da escola como um espaço de acolhimento dessas crianças. Sendo que, toda escola deve ser um instrumento mediador entre escola-comunidade, não devendo nunca desistir dos seus estudantes.

E por fim, pode-se dizer que o objetivo do estágio em Psicologia da Educação de proporcionar vivências da prática do profissional psicólogo em no contexto escolar foi alcançado. Sendo que, se compreendeu que o trabalho do psicólogo da educação deverá lançar mão de todas as ferramentas dentro das suas atribuições para a construção da aprendizagem, construindo um clima de participação e integração entre toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. O papel do Psicólogo Escolar. **Revista – Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, 1984.
- ANDRADA, Edla Guisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Revista – Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 2005.
- AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ASSIS, S. G. de et al. Situação de crianças e adolescentes brasileiros em relação à saúde mental e à violência. **Ci-ênc. Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 349-361, 2009.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes. 1997.
- CARTER, Betty; MCGOLDRICK, Mônica. **As mudanças no ciclo de vida familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida**. Campinas: Alínea, 2001.
- EIZIRIK, Cláudio Laks; KAPCZINSKI, Flávio; BASSOLS Ana Maria Siqueira (Org.) **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERNANDEZ, A. **A Inteligência aprisionada**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1991.
- FERRARI, de Almeida Dalka Chaves. **Visão histórica da infância e a questão da violência. O fim do silêncio na violência familiar: Teoria e prática**. 2002. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt->>>. Acesso em: 05 nov. 2016.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VIGOSTKY – Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

PELISOLI, C.; PICCOLOTO, L. B. Prevenção do abuso sexual infantil: Estratégias cognitivo-comportamentais na escola, na família e na comunidade. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 6, n. 1, p. 108-137, 2010.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1996.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Perigosas nas Escolas: bullying**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

RELATO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO SOBRE ABUSO SEXUAL

Diane Lazarotto Bevilaqua

Secretaria Municipal de Educação de Concórdia, SC
dianelazarotto@hotmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Este trabalho tem como tema o abuso sexual e visa apresentar uma atividade pedagógica realizada em sala de aula, com crianças e adolescentes entre 4 e 11 anos, das turmas de Pré I à 5º ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas da cidade de Concórdia. Dentre as análises e conclusões obtidas, destaca-se a importância da abordagem do tema em sala de aula, tendo em vista que poucos alunos tinham aproximação com a temática.

Palavras-chave: Abuso sexual. Crianças, Conhecimento.

INTRODUÇÃO

No mundo inteiro, as diferentes formas de violência são responsáveis por adoecimento, sofrimento, perdas e mortes. É um fenômeno social de grande dimensão que afeta todas as sociedades, das mais pobres às mais abastadas. Na história da humanidade, não se conhece sociedade alguma isenta de violências. Trata-se de um fenômeno histórico, presente em todas as épocas, se apresentando das mais diferentes formas. É, também, um fator humano e social que consiste no uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outras pessoas, grupos e coletividades (MINAYO; CARPURCHANDE, 2011).

No Brasil, a violência é apontada, desde a década de 1970, como uma das principais causas de mortalidade, despertando, no setor saúde, uma grande preocupação com essa temática que, progressivamente, deixa de ser considerada um problema exclusivo da área social e jurídica para ser também incluída no universo da saúde pública.

O abuso sexual de crianças e adolescentes é um dos tipos de maus-tratos mais frequentes, apresentando implicações médicas, legais e psicossociais que devem ser cuidadosamente estudadas e entendidas pelos profissionais que lidam com esta questão, porém apesar de ser elevado o número de vítimas, as mesmas ainda permanecem invisibilizadas.

O abuso sexual, sendo ele de caráter incestuoso ou não, deixa a criança numa sensação de total desamparo. O adulto que deveria ser sinônimo de proteção se torna fonte de perturbação e ameaça. Ela não tem com quem contar, não pode comentar o fato e ainda é mobilizada, pela complexidade da relação, a sentir-se culpada. O silêncio,

portanto, pode estar associado ao sentimento de culpa, às ameaças feitas, ao vínculo estabelecido na relação, principalmente por parte da criança (ROMARO; CAPITÃO, 2007, p. 180).

A violência sexual caracteriza-se por atos praticados com finalidade sexual que, por serem lesivos ao corpo e a mente do sujeito violado (crianças e adolescentes), desrespeitam os direitos e as garantias individuais como liberdade, respeito e dignidade previstos na Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigos 7º, 15, 16, 17 e 19) (BRASIL, 2002).

Gouveia (2006) define o abuso sexual infantil como um ato do qual o adulto, atrai ou induz uma criança a realizar atividade sexual, sendo ela inadequada para a sua faixa etária, e que viola as regras impostas pela sociedade e pela família.

A autora apresenta que a maior incidência acontece em crianças da terceira infância, preferencialmente do sexo feminino e de uma classe socioeconômica desfavorecida. Terceira infância para a psicanálise chama-se período de latência e Freud o definiu da seguinte maneira:

[...] Nesse período da vida, depois que a primeira eflorescência da sexualidade feneceu, surgem atitudes do ego como vergonha, repulsa e moralidade, que estão destinadas a fazer frente à tempestade ulterior da puberdade e a alicerçar o caminho dos desejos sexuais que se vão despertando. (FREUD, 1926, p. 128.).

A autora Carla Faiman (2004), por sua vez, acrescenta:

Abuso sexual é todo relacionamento interpessoal no qual a sexualidade é veiculada sem o consentimento válido de uma das pessoas envolvidas. Quando se verifica a presença de violência física, o reconhecimento do abuso pode ser mais claro, pela objetividade dos fatos que indicam que o abusador fez uso de força para vencer a resistência imposta pela vítima.

Sou professora de ensino fundamental, anos iniciais, e desde que ingressei na especialização de Gênero e Diversidade na escola, passei a incluir os conceitos com as turmas da qual atuo. Quando tivemos a disciplina Sexualidades e Violência no cotidiano escolar, eu fiquei me perguntando, quantas crianças do meu convívio diário poderiam estar sofrendo com algum tipo de violência e ou abuso sexual, sem mesmo saber do que se tratava, tendo em vista que o grande número de vítimas de abuso sexual, está relacionada com o ambiente intrafamiliar.

Então, fui conversar com direção e orientação escolar, para explicar minha vontade de abordar o tema com as crianças, e, tendo o apoio da escola, comecei a trabalhar o meu psicológico para dar o maior suporte e o maior número de informação possível aos envolvidos.

O tema do abuso sexual, foi trabalhado então com dezoito turmas, de Pré I à 5º ano em três escolas da rede pública municipal de Concórdia SC. Desta forma, trabalhei o tema do abuso sexual, com 18 turmas, em três escolas da rede municipal de Concórdia SC, turmas estas de Pré I à 5º ano, com idades entre quatro a onze anos, totalizando 351 alunos. Iniciei a atividade, apresentando aos alunos o vídeo *O segredo* (YOUTUBE, 2016) que retrata a ocorrência de um abuso sexual contra uma criança por um agressor próximo e de sua rede de convivência. No vídeo fica claro o medo da infante perante o agressor e as chantagens praticadas por este para perpetrar o abuso. A criança tem seu comportamento e sentimentos alterados após a vivência da situação de abuso, apresentando-se retraída e infeliz. Na interação com a professora de sua escola, ela encontra confiança, para mesmo que indiretamente, fazer a denúncia da situação que ocorreu. O vídeo mostra o resgate da felicidade e alegria em viver da criança após a denúncia e cessão da situação abusiva.

Após assistirmos, conversamos sobre o que acontecia no vídeo, como a vida da menina passou a ficar sem cor, sobre a importância da denúncia, como se dá o abuso, etc. Na sequência da atividade, todos receberam um

boneco para colorir em formas de tarjas as partes do corpo que não podemos permitir que as outras pessoas toquem. Durante a realização desta, aproveitei o momento de interação para diferenciarmos o afeto e o carinho da prática de abuso.

Durante as aulas, percebi através de relatos, que as crianças tinham carência de saber sobre a temática, pois em nenhuma das turmas encontrei alunos que já possuíam algum conhecimento prévio sobre o abuso, desde uma conversa com os pais, bem como de outros profissionais de educação, assim, comprovei a importância e a relevância de conversar de forma clara com as crianças, pois além de curiosidade sobre o assunto eles têm necessidade de saber para evitar problemas e ou por algum momento saber como agir se alguma coisa acontecer no ambiente em que estão inseridos.

Diante destas atividades iniciais realizadas, como parte da pesquisa de campo deste TCC, fiz a aplicação de um questionário com parte dos alunos que haviam participado das mesmas, conforme será detalhado nos procedimentos metodológicos, analisando posteriormente as respostas dos mesmos aos questionamentos, visando auferir qual o impacto e qual o conhecimento obtido por eles diante das atividades.

A partir do momento em que se fala de forma clara com as crianças, abre-se o diálogo e através dele, as formas de denúncias, as maneiras para acabar com o segredo do abuso que obscura, amedronta e entristecem as crianças, seres angelicais que precisam de proteção e segurança. Quando abordado pelos seus professores, seres que são tidos como referências para as crianças, estas sentem-se seguras para fazerem os relatos e buscarem abrigo, pois terão convicção do desembaraço deste enigma.

Diante disso é importante que as crianças saibam no que consiste o abuso sexual, tendo em vista, que muitas delas, podem estar sendo vítimas, sem nem saber do que se trata.

Questões de pesquisa: Quais as noções que os estudantes de séries iniciais possuem sobre abuso sexual e as interseccionalidades com as questões de gênero?

Objetivos

Objetivo geral:

- Realizar atividades pedagógicas com os estudantes enfatizando o combate a prática da violência contra a criança, abuso sexual;

Objetivos específicos:

- Identificar quais as inquietações que os estudantes de séries iniciais possuem e o que entendem por violência contra criança e adolescente, abuso sexual;
- Estabelecer um comparativo entre as apreensões dos estudantes e os conceitos legais;
- Citar e apresentar os tipos de violência aos estudantes e como denunciar;
- Explicar as formas de denuncia bem como o ECA.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO – TIPO DE ESTUDO

O presente trabalho tem o foco qualitativo. Assim sendo, por se tratar do sujeito, leva em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Todo esse processo contará com a participação efetiva do pesquisador. No caso do questionário aplicado aos alunos, possivelmente identificaremos opiniões diversas – dada a individualidade do ser humano.

Com base nesses princípios, a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. Na pesquisa qualitativa, os dados, em

vez de serem tabulados, de forma a apresentar um resultado preciso, são retratados por meio de relatórios, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado.

CENÁRIO DO ESTUDO

O atual cenário de estudo é composto por duas turmas de séries iniciais no município de Concórdia, SC.

PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes do presente estudo são estudantes de duas turmas de séries iniciais do município de Concórdia SC. A escolha foi feita utilizando o critério do conhecimento prévio dos estudantes, o que fará o estudo ser proveitoso. A ideia inicial é trabalhar com duas turmas, envolvendo em média cinquenta estudantes.

COLETA DOS DADOS

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 36), “Munido do paradigma e da história pessoal, concentrando-se em um problema empírico concreto para examinar, o pesquisador agora passa para o estágio seguinte da pesquisa, isto é, trabalhar com uma estratégia específica de investigação”, o que se refere à definição de métodos de coleta de dados, que também já implicam na análise dos dados empíricos e interpretação.

A coleta de dados ocorreu por meio de aplicação de questionário individual com questões abertas e fechadas, com parte dos alunos que haviam participado das atividades descritas na Introdução, quer seja, a apresentação do Vídeo ‘O Segredo’ e as interações e discussões em sala de aula sobre o tema do abuso sexual.

Como referido, já havia realizado uma atividade de levantamento de partes do corpo que não devem ser tocadas, com a utilização de uma tarja sobre as mesmas.

Conforme Gil (1999, 128), o questionário tem por objetivo “o conhecimento das opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” Logo, “construir o questionário consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a estas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema de pesquisa.” (GIL, 1999, 129).

A vantagem do questionário é segundo Gil (1999), poder atingir grande número de pessoas e igualmente à entrevista, objetiva investigar as opiniões, atitudes frente a determinadas questões, expectativas e nível de conhecimento sobre alguns assuntos, a partir das hipóteses e pergunta da pesquisa.

O questionário teve como objetivo, auferir e analisar o impacto e o acréscimo de conhecimento dos alunos nas temáticas do abuso sexual. Desta forma, ele traz um feedback e aponta caminhos importantes no seguimento da abordagem do tema com alunos em sala de aula.

ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados por intermédio dos questionários, foi possível identificar os principais aspectos relacionados pelos educandos, quanto às apreensões sobre a violência sexual e o relato dos mesmos sobre seus conhecimentos prévios e aqueles agregados após as atividades realizadas em sala e a aplicação do questionário.

Para Minayo (1994), a fase de análise aponta três finalidades: estabelecer a compreensão dos dados coletados; responder as questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando ao contexto do qual faz parte.

A análise, desta maneira, ocorreu através da leitura e compilação das respostas dos alunos, de modo a identificar as principais falas e frases que apareceram repetidamente indicando a presença ou ausência do conhecimento dos mesmos, buscando e articulando com eles se realmente é necessária a abordagem do tema, quais as razões, formas de denúncias, bem como fazer um comparativo do que sabiam antes e depois da abordagem da temática.

A partir do momento em que se fala de forma clara com as crianças, abre-se o diálogo e através dele, as formas de denúncias, as maneiras para acabar com o segredo do abuso que obscura, amedronta e entristecem as crianças, seres humanos em desenvolvimento que precisam de proteção e segurança. Quando abordado pelos seus professores, seres que são tidos como referências para as crianças, estas sentem-se seguras para fazerem os relatos e buscarem abrigo, pois terão convicção do desembaraço deste enigma.

O questionário foi respondido de forma coletiva com os alunos, onde a pergunta era feita por mim e posteriormente, cada um escrevia sua resposta. Durante todo o período, os alunos se mostraram muito interessados, falavam sobre o assunto, sobre a pergunta que estavam respondendo, o que serviu para reforçar ainda mais a importância do trabalho sobre a temática.

DESENVOLVIMENTO

O abuso consiste no uso da criança ou adolescente para satisfação sexual de um adulto ou adolescente, seja por meio de: manipulação, toques, participações em jogos sexuais, exibicionismo, pornografia ou prática de relação sexual.

As consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes são essenciais pensar o quanto é monstruosa a deturpação da condição física, biológica ou orgânica, pois o abuso sexual compreende uma violação do corpo da vítima que, muitas vezes, sai com ferimentos na própria pele.

A violência sexual contra crianças e adolescentes segundo Vaz (2001), ocorre, muitas vezes, no seio familiar ou em locais próximos, como vizinhança ou casa de parentes. A violência na maior parte dos casos não é denunciada e há a omissão de parentes ou conhecidos quanto ao crime cometido. Tal violência deixa "feridas afetivas" na criança que não são cicatrizadas, uma vez que o ato é praticado por alguém que a criança confia (ROMARO; CAPITÃO, 2007, p. 157).

Desta forma, é possível apontar como consequências orgânicas: lesões físicas gerais; lesões genitais; lesões anais; gestação, doenças sexualmente transmissíveis; disfunções sexuais; hematomas; contusões e fraturas. Usualmente, a vítima sofre com ferimentos advindos de tentativas de enforcamento; lesões genitais que não se dão somente pela penetração e sim por meio da introdução de dedos e objetos no interior da vagina das vítimas; lesões que deixam manifesto o sadismo do agressor, como queimaduras por cigarro, por exemplo; lacerações dolorosas e sangramento genital; irritação da mucosa da vagina; diversas lesões anais, tais como a laceração da mucosa anal, sangramentos e perda do controle esfinteriano em situações onde ocorre aumento da pressão abdominal.

De acordo com Gabel (1997, p. 67),

Diversas queixas somáticas que são habituais após a ocorrência de abusos sexuais em crianças e adolescentes, as quais se manifestam na forma de mal-estar difuso; impressão de alterações físicas; persistência das sensações que lhe foram impingidas; enurese e encoprese; dores abdominais agudas; crises de falta de ar e desmaios; problemas relacionados à alimentação como náuseas,

vômitos, anorexia ou bulimia; interrupção da menstruação mesmo quando não houve penetração vaginal.

Outra situação que compromete a vida das crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual é o segredo. O segredo carrega uma proibição de verbalizar os fatos que é explícita em certos casos, mas pode ser ligada ao modo de comunicação não-verbal, predominantemente quando o abuso e abusador estão no meio familiar. Esta vítima busca manter o segredo das situações vividas, seja por temor de sofrer sanções e castigos por ambos os genitores, seja por sentir sobre seus ombros a responsabilidade de manter o equilíbrio e integridade da família.

Com relação à vítima, pode-se afirmar que o silenciamento diante de uma situação que lhe viola, oprime, envergonha e, muitas vezes, desumaniza, constitui uma reação natural à situação vivenciada, posto tratar-se de um “cidadão em condições especiais de desenvolvimento”, submetido a uma relação assimétrica de poder (física e/ou psicológica) que, muitas vezes, se estende para além do controle e domínio da vítima propriamente dita (CUNHA; SILVA; GIOVANETTI, 2008, p. 283).

CONCLUSÕES

Com a realização deste trabalho de conclusão de curso, considero que tenha sido produtiva e proveitosa a aplicação em sala de aula dos conteúdos de abuso sexual, com alcance dos objetivos e com total apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

Como principais aspectos das análises, foi possível perceber a necessidade e inquietações que os alunos possuíam em conhecer mais e a fundo sobre assuntos e temáticas diferenciadas através de vídeos, desenhos, exemplos e uma conversa aberta, sanando suas dificuldades e esclarecendo dúvidas. Avançando a partir do conhecimento prévio sobre abuso sexual e concluindo a interação com as dúvidas e possíveis curiosidades explanadas, tornando os alunos defensores de sua própria segurança e multiplicadores das formas de denúncias.

Outro apontamento que se faz necessário elencar é com relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que serve de subsídio e como ponto de partida para aprofundar o conhecimento dos estudantes, mostrando a eles que as leis existem para assegurar os direitos e deveres. Que através de leis pode-se esclarecer as dúvidas e entender melhor o funcionamento do sistema regente. Conhecendo e compreendendo que os agressores devem pagar pelo ato do abuso sexual, através desta(s) lei(s) todo e qualquer crime cometido, incluindo contra as crianças e adolescentes.

Após a visualização do vídeo, os exemplos repassados, a pintura das tarjas nos bonecos e a conversa aberta, as crianças conseguiram compreender os tipos de violência existentes, bem como diferenciar o que é a demonstração de afeto e o que é abuso sexual, respectivamente as formas de denúncias, deixando isso transparecer, através das suas respostas nos questionários, bem como nos desenhos que as mesmas reproduziram.

Sendo assim, é possível afirmar que os objetivos foram alcançados, pois todos os alunos encontram-se capacitados sobre a temática, e que os reflexos do trabalho desenvolvido foram vistos na dimensão que vai além da sala de aula, conhecimento este que se faz presente na vida e na concepção de cada envolvido no projeto, transformando sua visão e concepção de forma global, abrangendo o conhecimento para além da escola e sala de aula, e sim, ampliando a sua visão e concepção enquanto cidadão/cidadã.

Essa nova e ampla visão sobre o tema do abuso sexual irá refletir e transformar a sociedade em que estas crianças se encontram inseridas, levando em consideração que o conhecimento muda e transforma o cotidiano, e estas serão defensoras de um mundo livre de agressões e abusos.

Por fim, considera-se que a prática da abordagem dos aspectos de gênero e suas interseccionalidades em sala de aula com crianças do ensino fundamental seja uma atividade de extrema relevância, carecendo de maior direcionamento pedagógico, tendo em vista que o tema é pouco trabalhado nos cursos de Pedagogia, assim como existem poucos materiais disponíveis como planos de aula e atividades dinâmicas sobre o tema, o que reforça a importância desta Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.

Que este Trabalho de Conclusão de Curso possa inspirar e ilustrar a outros professores e profissionais que trabalham diretamente com crianças e adolescentes, que eles estão ávidos por aprender sobre este tema e abordagem do abuso sexual em sala de aula é de extrema importância para a prevenção da ocorrência deste tipo de violência.

REFERÊNCIAS

BARALDI, I. M. **Matemática na escola**: que ciência é esta? Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, E. P.; SILVA, E. M.; GIOVANETTI, A. C. **Enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil**: expansão do PAIR em Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Curitiba: COMTIBA, 1990.

FAIMAN, Carla Júlia Segre. **Abuso sexual em família**: a violência do incesto à luz da psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FURNISS, T. **Abuso Sexual da Criança**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GABEL, M. **Crianças vítimas de abuso sexual**. São Paulo: Summus, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOUVEIA. **Traumas resultantes de abuso sexual**. 2006. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/24679/traumas-resultantes-do-abuso-sexual-infantil>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROMARO, R. A.; CAPITÃO, C. G. **As faces da violência**: aproximações, pesquisas, reflexões. São Paulo: Vetor, 2007.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Autêntica: Belo Horizonte, 2006.

YOUTUBE. **O segredo**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CvQ8QU9MSPU>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO SOBRE FUNÇÕES INORGÂNICAS

Daiane Beatriz Santana dos Santos

Licenciada em Química Universidade Estadual de Ponta Grossa
daianebeatriz01@usp.br

Fabiane dos Santos Carlos

Licenciada em Química Universidade Estadual de Ponta Grossa
fabicarlos92@gmail.com

Leila Inês Follmann Freire

Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa
leilaffreire@msn.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Os ASC podem ser uma metodologia bastante interessante para o ensino de Química. Com base na experiência de estágio das autoras e em suas reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida neste período, o presente trabalho terá por finalidade apresentar o relato de experiência de uma sequência didática ministrada sobre funções inorgânicas, tendo como estratégia de ensino os ASC. A sequência didática ministrada foi analisada com as categorias propostas por Ratcliffe (1998): relevância, motivação, comunicação e argumentação, análise e compreensão. As categorias apontam para a importância da utilização dos ASC que contribuem com a formação da cidadania, do poder argumentativo e da capacidade de tomada de decisões do aluno, visando a otimização deste ensino.

Palavras-chave: Aspectos sociocientíficos. Funções inorgânicas. Reflexão sobre a prática.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem em Química requer que os alunos adquiram conhecimentos suficientes para o exercício pleno da cidadania e para o posicionamento sobre questões sociais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é importante que os alunos sejam capazes de: “[...] julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, 1999, p. 31).

Dessa forma, a escola possui como objetivo a formação da cidadania. Para isso é necessária a inclusão de questões ambientais, políticas, sociais, econômicas, culturais e éticas, relacionadas à ciência e à tecnologia, e

recomendadas em currículos com ênfase em Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Esses aspectos estão sugeridos nos documentos oficiais da área de ensino de ciências, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006), que sugere que o aluno deve compreender a sociedade em que está inserido, assim desenvolvendo a sua capacidade de tomar decisões com consciência. O documento ainda sugere a importância de desenvolver valores “comprometidos com a cidadania planetária em busca da preservação ambiental e da diminuição das desigualdades econômicas, sociais, culturais e étnicas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006).

A introdução de discussões sobre ciência e tecnologia amparadas em uma abordagem social tem sido denominadas de “temas sociocientíficos”, do inglês “socioscientific issues” (SSI). Em trabalhos realizados por alguns autores, como Santos e Mortimer (2003, 2009), tais questões são traduzidas por “aspectos sociocientíficos” (ASC), pois se entende que dizem respeito às atividades científicas e que sua abordagem no currículo pode ser feita de duas maneiras: temática, onde se faz uso de tópicos ou assuntos amplos em que são interligadas estas questões, como por exemplo, poluição ambiental; pontual, por meio de questões dirigidas aos alunos sobre estes aspectos, ou mesmo com exemplos de fatos e/ou fenômenos do cotidiano que fazem referência a estes.

A introdução de discussões sobre ASC podem gerar debates em sala de aula, desenvolvendo a criticidade e o poder de argumentação dos alunos, indo além dos conteúdos a serem estudados, mas preparando-o para a vivência na sociedade atual. Ratcliffe (1988) aponta cinco argumentos que defendem a introdução de questões sociocientíficas em discussões de sala de aula. Entre essas questões são apontadas: relevância – levar os alunos a relacionar o que é aprendido na escola com questões de seu cotidiano e desenvolver responsabilidade social; motivação – despertar maior interesse dos alunos para o estudo de disciplinas científicas; comunicação e argumentação – ajudar os alunos a verbalizar, ouvir, discutir e argumentar; análise – auxiliar os alunos a desenvolver o raciocínio crítico; compreensão – auxiliar na aprendizagem do próprio conteúdo científico e da natureza da ciência, compreender o que é e como se faz ciência.

Desta forma, a utilização de ASC pode ser uma metodologia bastante interessante para promover questões relacionadas a cidadania em aulas de ciências, e no caso específico deste trabalho em aulas de Química. A Química é abordada nas escolas, muitas vezes, de forma desconexa do cotidiano e da sociedade, focando apenas em questões de memorização cobradas em provas de seleção. Entretanto, dentro do conteúdo de Química podem ser levantados aspectos que levam a importantes discussões sobre questões sociais e ambientais, promovendo a formação para a cidadania. A questão ambiental é um tema que pode ser central nas aulas de Química, sendo de grande importância para ser trabalhado em sala de aula. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais é importante que os alunos utilizem “conhecimentos científicos e tecnológicos para diagnosticar e equacionar questões sociais e ambientais.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, 1999, p. 13).

É necessário formar professores conscientes desse papel na sociedade, que busquem a formação de alunos críticos para a cidadania. É apontado no trabalho de Perrenoud (2002) que um aspecto que pode melhorar a prática do professor é a reflexão sobre a própria prática. O professor, ao refletir sobre a sua prática pedagógica, cria um espaço para repensar suas estratégias de ensino, metodologias utilizadas, o caminho percorrido durante a aula, e permite fazer uma avaliação crítica sobre sua prática e a aprendizagem dos alunos. Para Schon (1992), a reflexão sobre a ação, é relacionada diretamente com o presente, e deve levar a uma reconstrução mental sobre a ação de forma a analisar a mesma, representando uma atitude natural com uma nova visão da prática.

A partir do exposto, o presente trabalho associa a importância da reflexão sobre a própria prática com a necessidade de inserir discussões sobre aspectos sociocientíficos, em uma proposta de ensino para lecionar o conteúdo funções inorgânicas; com base nas experiências vivenciadas pelas autoras no período de estágio de ambas.

O objetivo central do trabalho é relatar e analisar uma proposta de ensino sobre o assunto “funções inorgânicas”, envolvendo a temática poluição a partir da reflexão sobre uma experiência de estágio supervisionado.

Apontou-se na sequência de ensino os conceitos químicos trabalhados, os aspectos sociais abordados e as estratégias de ensino empregadas.

METODOLOGIA

O objeto de análise deste artigo será a sequência didática sobre funções inorgânicas, abordando aspectos sociocientíficos. A sequência didática foi desenvolvida pelas autoras do trabalho, com base no referencial teórico de Santos e Mortimer (2003, 2009) e Ratcliffe (1988). Após a criação da sequência didática, a mesma foi ministrada no período de estágio das autoras para uma turma de primeiro ano do ensino médio de um colégio público da cidade de Ponta Grossa, localizada no interior do Paraná, sob supervisão de professores da disciplina de estágio supervisionado. A turma de primeiro ano do ensino médio continha um total de quarenta alunos. A sequência foi ministrada entre os períodos de outubro a dezembro de 2014.

A sequência ministrada foi embasada e planejada nos aspectos sociocientíficos abordando a temática poluição ambiental, onde durante a mesma realizou-se um “diário de reflexão do professor” a respeito das aulas ministradas, contendo reflexões críticas sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, enquanto ela ocorria.

Entende-se que o “diário reflexivo do professor” é um dos mais importantes instrumentos para que o docente possa se auto conhecer, pessoal e profissionalmente; pois permite que o mesmo faça uma análise do trabalho que realiza em conjunto com a sistematização dos conhecimentos adquiridos e que são utilizados em sua prática.

Entendendo a importância de se refletir sobre a ação pedagógica enquanto ela ocorre e logo após; descreveu-se toda a sequência didática que foi realizada para o conteúdo de funções inorgânicas no período de estágio das professoras estagiárias, com base nos diários reflexivos e nos planos de aula elaborados; escritos e organizados pelas mesmas, onde as críticas e reflexões sobre a prática ministrada durante as aulas, poderão ser identificadas pela sigla IPDR, que significa “Item Pontuado no Diário Reflexivo”.

Tendo como referência tais descrições, e compreendendo a necessidade de uma educação que vise a formação da cidadania do aluno, com uma abordagem das questões ambientais, políticas, sociais, econômicas, culturais e éticas, relacionadas à ciência e à tecnologia, como defendem Santos e Mortimer (2003, 2009), apontamos, ainda que a sequência de ensino foi elaborada com base nas cinco categorias de Ratcliffe (1998): relevância, motivação, comunicação e argumentação, análise e compreensão.

A sequência didática elaborada contou com um total de 25 aulas, incluindo visitas de campo. Durante o desenvolvimento da sequência didática ela já foi sendo adaptada e modificada de acordo com as necessidades da turma e da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As aulas ministradas durante o período de estágio tiveram uma sequência de atividades relacionando conceitos químicos à temática poluição ambiental, de acordo com o que é apresentado no Quadro 1. Seguindo o texto, apresentaremos detalhadamente como cada aula foi desenvolvida e as impressões das professoras estagiárias.

Quadro 1 – Aspectos discutidos em cada aula ministrada

Número de aulas	Aspectos discutidos
2	Discussão sobre a poluição local
2	Tipos de poluição
2	Tratamento de água

2	Dissociação e ionização/ nomenclatura de ácidos e bases
2	Reações de neutralização / classificação e nomenclatura dos sais
2	Conceito e nomenclatura dos óxidos / Experimento
2	Atividade avaliativa
2	Recuperação de conteúdos
2	Principais ácidos, bases, sais e óxidos no cotidiano
2	Jogo didático / Experimento
5	Visita a Estação de Tratamento de Água da cidade

Fonte: IPDR.

AULAS 1 E 2

A primeira aula consistiu de uma introdução ao tema proposto, procurando-se fazer uma problematização, utilizando um problema com aspectos sociocientíficos. Os aspectos sociocientíficos referem-se às questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, sociais e culturais relativas à ciência e tecnologia (SANTOS, 2002).

Assim, escolheu-se um tema de interesse social que é a questão da poluição ambiental, visando desenvolver nos alunos a criticidade e a argumentação sobre o tema. Para a introdução ao tema, a aula foi iniciada com algumas imagens de locais poluídos próximos às residências dos alunos e a escola, inicialmente sem falar aos alunos onde ficam esses locais. Após a exposição das imagens, iniciou-se uma discussão das mesmas e então foi revelado que as imagens se tratavam da própria cidade bairro deles. De imediato os alunos não perceberam que os locais poluídos eram próximos a eles, pois acabam convivendo tanto com a poluição que acabam nem notando a situação. Os alunos acharam que as imagens eram de cidades grandes, como São Paulo e Rio de Janeiro (IPDR).

Os alunos possuem a imagem que na escola são abordados temas distantes da sua realidade, portanto a demora para os alunos perceberem que as imagens se tratavam da própria cidade e pensarem que eram de grandes metrópoles (IPDR). Foi utilizado, portanto, um problema local, para que os alunos pudessem discutir a realidade da sociedade em que estão inseridos. Partindo-se do problema local, pretendeu-se chegar à questão da poluição e sua relação com a sociedade de consumo atual. De acordo com Freire (1987) para que sejam realmente significativos para os alunos, os temas geradores devem fazer parte da sua realidade, devem estar inseridos no seu cotidiano, em suas relações com o mundo em que vivem.

Após a discussão das imagens, foram distribuídas aos alunos algumas reportagens de jornais locais, falando sobre a questão da poluição da água na cidade. Após a leitura das reportagens, os alunos realizaram uma exposição das ideias presentes neles. Os alunos contaram aos demais sobre o assunto da reportagem lida, debatendo sobre o assunto maior: a poluição.

Como todas as reportagens se referiam a cidade de Ponta Grossa, o objetivo dessa atividade foi permitir aos alunos perceberem que a poluição das águas não é algo distante da sua realidade, mas que convivem diariamente com casos de poluição e muitas vezes nem notam. A atividade realizada mostrou-se bastante interessante para despertar o interesse da maioria dos alunos, que participaram ativamente da aula e elaboraram argumentos para o debate (IPDR). Dentre as categorias propostas por Ratcliffe (1998) para a utilização dos ASC, essa aula estaria relacionada às categorias 1 (relevância), 2 (motivação) e 3 (comunicação e argumentação).

AULAS 3 E 4

Nestas aulas foram trabalhados os tipos de poluição, em especial sobre a poluição hídrica. Foi dado um enfoque maior na questão da poluição causada por produtos tóxicos, como ácidos, agrotóxicos, detergentes, metais

pesados, etc. Utilizou-se o conteúdo de química relacionando-o com o tema poluição. Conforme Santos e Schnetzler (1997) os conteúdos de química podem desempenhar um importante papel para formar o cidadão, pois propiciam a contextualização do conteúdo químico com o cotidiano do aluno, além de permitirem o desenvolvimento das habilidades básicas relativas à cidadania.

Nesse momento questionou-se os alunos sobre o conceito de ácido e de base, a maior parte dos mesmos comentou que já haviam estudado sobre esse assunto no ano anterior (9º ano do Ensino Fundamental), mas não lembravam o significado, pois falaram que o assunto foi trabalhado de forma muito superficial e rápida pelo professor daquela série (IPDR). Isso pode ocorrer devido à grande lista de conteúdos que o professor tenta ensinar aos seus alunos.

Foi utilizado um vídeo disponível na internet denominado "A história das coisas", relacionando questões de poluição com o governo e a sociedade. O vídeo colaborou bastante com a discussão pois ilustrava bem a questão ambiental e suas relações políticas, econômicas e sociais (IPDR). Para finalizar a aula, distribuiu-se algumas questões que os alunos responderam referentes ao assunto tratado na aula. Porém, apesar dos alunos terem demonstrado bastante interesse no assunto trabalhado na aula, a maioria dos alunos não respondeu às questões propostas. Isso pode ter ocorrido devido a atividade proposta não ter chamado tanto a atenção dos alunos. A utilização de uma atividade lúdica poderia ter dado respostas melhores (IPDR). Dentre as categorias, essa aula estaria relacionada às categorias 1 (relevância) e 5 (compreensão).

AULAS 5 E 6

Foi abordado cada uma das etapas do tratamento de água, sempre dando ênfase na relação com o conteúdo ácido-base e pH. Foi discutido com os alunos o conceito de ácido e base e posteriormente apresentado a teoria de Arrhenius. Após ser conceituado o que é um ácido e uma base, citou-se alguns exemplos do cotidiano envolvendo o assunto. Foi esquematizada a escala de pH, bem como mostrado o pH de alguns produtos do cotidiano. Objetivou-se, nesta aula, relacionar o conteúdo químico de ácidos, bases e pH, com o cotidiano, trabalhando o tratamento de água e ácidos e bases do cotidiano. Foi proposto aos alunos a resolução de alguns exercícios envolvendo o conteúdo tratamento de água e ácidos e bases. Dentre as categorias, essa aula estaria relacionada às categorias 1 (relevância) e 5 (compreensão).

AULAS 7 E 8

A aula foi iniciada lembrando com os alunos a respeito do que tínhamos discutido em sala de aula anteriormente, sobre tratamento de água. Em seguida deu-se início a uma discussão sobre a Teoria de Arrhenius, lembrando-os sobre o seu significado.

Por meio de slides, utilizando a TV multimídia, expôs-se aos alunos uma discussão sobre a condutividade elétrica de um sistema contendo uma solução salina e de outro sistema contendo uma solução ácida; os alunos, sempre muito participativos, corresponderam às nossas expectativas, nos respondendo e questionando no decorrer da discussão, tornando-a interessante e desenvolvendo o poder argumentativo de todos em sala (IPDR).

A partir da discussão com os alunos pode-se abordar o conteúdo de dissociação iônica e ionização, dar-lhes exemplos e resolvê-los no quadro de giz. Após a resolução da atividade coletiva, deu-se início às nomenclaturas relacionadas à ácidos (hidrácidos e oxiácidos) e bases, distinguindo-os. Neste instante da aula, foi entregue aos alunos uma lista com os principais nomes dos ânions e cátions, para que os mesmos pudessem consultar sempre que solicitado. Por fim, aplicaram-se alguns exercícios que foram resolvidos coletivamente em sala, ou seja, com a nossa mediação.

A memorização de uma nomenclatura que o aluno não faz uso na sua vida diária, é um dos principais dificultadores à aprendizagem da Química, que depende muito de símbolos próprios e específicos. A nomenclatura serve

para que o aluno conheça e saiba distinguir os nomes dos principais compostos que contenham determinadas funções, e que sejam comuns no cotidiano do mesmo. Como é um assunto importante para o aluno em concursos e vestibulares, bem como, os principais exemplos de compostos com função inorgânica, ilustram o tema poluição ambiental de forma enfatizante, entendemos a necessária e importante tarefa de ensiná-lo, porém, deve-se procurar uma estratégia de ensino para aplicá-lo em uma situação real, buscando uma aprendizagem mais significativa para o aluno (IPDR).

Dentre as categorias propostas por Ratcliffe (1998) para a utilização dos ASC, essa aula estaria relacionada às categorias 1 (relevância), 3 (comunicação e argumentação) e 5 (compreensão).

AULAS 9 E 10

Para iniciar o conteúdo lançou-se a seguinte questão à turma: 'o que é um sal?' Discutiu-se a resposta dos alunos e depois foi passado um vídeo explicando, ilustrativamente, a origem do sal que os motivou a procurar entender o conteúdo (IPDR). O vídeo tratou dos aspectos históricos e políticos relacionados a utilização do sal. Relacionar o conteúdo com aspectos históricos e políticos pode funcionar como um elemento motivador da aprendizagem e auxiliar o aluno na compreensão da construção do conhecimento científico (IPDR).

Em seguida, pode-se abordar as reações de neutralização total e parcial entre ácidos e bases, com a formação dos seus sais respectivos, exemplificando e aplicando alguns exercícios. Em seguida, deu-se início ao conceito de sais e sua classificação, abordando a nomenclatura desta função inorgânica estudada.

Para melhor compreensão, realizou-se com os alunos em sala, alguns exercícios de nomenclatura e foi mostrado um vídeo ilustrativo com uma paródia musical a respeito dos conceitos de ácidos, bases, sais e óxidos. Percebeu-se que o tempo despendido para este conteúdo (sais) foi muito pouco; e portanto, entende-se a necessidade de rever o planejamento utilizado, pois alguns conceitos foram trabalhados de maneira superficial (IPDR).

A utilização ou elaboração com os alunos de músicas ou paródias para melhor assimilação de conteúdos ensinados, é uma alternativa às metodologias tradicionais. Para o educador Paulo Freire (2000), também é necessário adequar o ambiente em prol do ensino, e que o mesmo sendo mais alegre, tanto melhor será para o estímulo da aprendizagem do aluno

Desta forma, entende-se que o uso de paródias musicais, é uma alternativa facilitadora da aprendizagem, mas dificilmente contribuirá para a compreensão efetiva de um conteúdo, devendo ser utilizada em conjunto com outras estratégias de ensino; tendo como objetivo, tornar a aula mais alegre e dinâmica, favorecendo o ensino de um conceito.

Dentre as categorias propostas por Ratcliffe (1998) para a utilização dos ASC, essa aula estaria relacionada às categorias 1 (relevância), 2 (motivação) e 5 (compreensão).

AULAS 11 E 12

Trabalhou-se o assunto óxidos nestas aulas, através de uma aula expositiva e dialogada, com a utilização da televisão. Explicou-se a definição de óxidos, citando-se vários exemplos, entre eles a água e o dióxido de carbono.

Após a explicação teórica foram trabalhadas regras de nomenclatura de óxidos, juntamente com alguns exercícios. Em seguida, realizou-se com os alunos uma aula experimental que consistiu de um experimento para "produzir chuva ácida" (combustão do enxofre em recipiente fechado), uma reação de neutralização ("antiácidos"), e um experimento com indicadores ácido-base (alteração de coloração com diferentes exemplos de indicadores em diferentes meios).

As atividades experimentais auxiliam na compreensão dos temas abordados e em suas aplicações no cotidiano, já que proporcionam uma relação entre a teoria e a prática. O professor, ao desenvolver atividades práticas em sala de aula, estará colaborando para que o aluno consiga observar a relevância do conteúdo estudado e possa atribuir sentido a este, o que o incentiva a uma aprendizagem significativa.

O experimento também ajuda a despertar no aluno o interesse pela disciplina e enriquece a qualidade de ensino de Química. Visto que uma das maiores dificuldades encontrada pelos professores no ensino básico é a falta de interesse dos alunos, a experimentação funciona como uma forma de motivar os alunos para que se interessem pelas aulas. A experimentação também é uma forma de ajudá-los a compreenderem conceitos e teorias já existentes, facilitando a aprendizagem.

A importância da utilização de atividades experimentais para uma aprendizagem significativa no ensino também está prevista nas Diretrizes Curriculares do Paraná:

A inserção de atividades experimentais na prática docente apresenta-se como uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem, quando mediada pelo professor de forma a desenvolver o interesse nos estudantes e criar situações de investigação para a formação de conceitos. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2008, p. 4).

Na primeira atividade prática, os alunos “produziram chuva ácida”, através da queima do enxofre. A chuva ácida é um problema ambiental, presente na sociedade atual. Compreender como ela é formada e fazer uma relação com a poluição industrial, auxilia o aluno a se posicionar frente aos problemas ambientais.

Dentre as categorias propostas por Ratcliffe (1998) para a utilização dos ASC, essa aula estaria relacionada às categorias 1 (relevância), 2 (motivação), 4 (análise) e 5 (compreensão).

AULAS 13 E 14

Nessas duas aulas, foi realizada a avaliação dos alunos, visando compor a nota bimestral. No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente tanto como meio de diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica.

A avaliação neste colégio é diagnóstica, contínua e somatória. Durante o bimestre são realizadas duas provas, contendo questões de múltipla escolha, objetivas e dissertativas. Nesta aula, se fez uma das avaliações propostas no bimestre. A nota bimestral do aluno é composta pelas duas provas e atividades realizadas. Se o aluno não atingir níveis satisfatórios de aprendizagem, é oportunizado no final do bimestre a chance de outra avaliação.

A aula iniciou-se com uma revisão rápida dos conteúdos trabalhados até o presente momento. Como para trabalhar os conteúdos, foram utilizados várias aulas, neste momento foi possível apenas lembrá-los de maneira bastante superficial. Após a revisão, foi feita a leitura da prova com os alunos, orientando-os sobre a realização da mesma. O modelo de avaliação proposto pela professora titular e utilizado pela escola é bastante tradicional, contendo questões de múltipla escolha e dissertativas (IPDR). Uma avaliação formal pode ser uma importante ferramenta para analisar a aprendizagem dos alunos e a prática do professor, porém é necessário que o professor utilize atividades distintas, com vários enfoques, para que o aluno possa ser avaliado em contextos e habilidades diferentes.

AULAS 15 E 16

Essa aula ocorreu após as férias do primeiro semestre, portanto os alunos estavam a algum tempo afastados da escola. Como planejado, essa aula consistiu de uma avaliação de recuperação de conteúdos. Para que a avaliação ocorresse foi necessário fazer uma revisão de conteúdos trabalhados, recuperando os que não foram compreendidos pelos alunos. Ao corrigir-se as primeiras avaliações, pode-se perceber as questões que os alunos possuíram mais dificuldades e elas foram retomadas, visando a recuperação dos conteúdos não aprendidos.

As dificuldades encontradas nesta etapa foram o pouco tempo disponível para a revisão dos conteúdos e o fato dos alunos terem ficado duas semanas de férias, o que quebrou um pouco o ritmo de aprendizagem da turma (IPDR).

AULAS 17 E 18

Primeiramente foram colocados em discussão com os alunos os principais ácidos, bases, sais e óxidos encontrados no nosso dia-a-dia. Utilizando a TV multimídia, expôs-se aos alunos onde podemos encontrar tais compostos e sua importância para as nossas vidas. Por meio dos slides, iniciou-se uma ampla discussão em sala a respeito dos alimentos, plantas, equipamentos, gases atmosféricos, remédios, que contêm em sua composição ácidos, bases, sais e/ou óxidos.

Abordando o conteúdo óxidos fez-se referência às questões ambientais de poluição atmosférica e perguntou-se aos alunos se os mesmos sabiam responder o que seria a "chuva ácida". Como o assunto já havia sido trabalhado anteriormente, esperava-se uma resposta positiva dos alunos. Muitos alunos responderam e permitiram que a discussão se apresentasse mais interessante à medida que cada questionamento era lançado à turma (IPDR).

Após a discussão, esclarecimento das dúvidas e explicação a respeito dos impactos ambientais, sociais, culturais, históricos e econômicos que a chuva ácida pode causar devido à poluição atmosférica, expôs-se aos alunos um vídeo a respeito do tema para melhor esclarecimento e ilustração das reações que ocorrem na atmosfera para a formação desta chuva. Dentre as categorias propostas por Ratcliffe (1998), essa aula estaria relacionada às categorias 1 (relevância), 3 (comunicação e argumentação), 4 (análise) e 5 (compreensão).

AULAS 19 E 20

As aulas se iniciaram por meio de uma revisão de todos os conteúdos vistos até o momento. Isso ocorreu através de um jogo de perguntas e respostas, onde realizou-se diversas perguntas dos assuntos vistos e o grupo que respondia primeiro ganhava pontos. A atividade se mostrou uma ferramenta de grande estímulo aos alunos, fazendo com que eles participassem da atividade e demonstrassem seus conhecimentos acerca do que foi trabalhado (IPDR).

A metodologia empregada, funcionou, portanto como uma atividade lúdica e de motivação e como uma forma de avaliar os conhecimentos dos alunos sobre os assuntos trabalhados. Aqueles conteúdos que os alunos não compreenderam puderam ser recuperados, ao serem retomados e realizada uma nova explicação.

Após foi realizada uma atividade experimental sobre pH e indicadores. Primeiramente, foram fornecidas aos alunos diversas substâncias do cotidiano, após foi requisitado que os alunos utilizassem soluções indicadoras e papéis indicadores para classificar essas substâncias em ácidos e bases. Após essa classificação, os alunos utilizaram papéis indicadores universais para medir o pH aproximado das substâncias. A atividade experimental despertou um forte interesse nos alunos, fazendo com que eles participassem e buscassem respostas para o que observaram (IPDR).

Dentre as categorias propostas por Ratcliffe (1998) para a utilização dos ASC, essa aula estaria relacionada às categorias 1 (relevância), 2 (motivação), 3 (comunicação e argumentação), 4 (análise) e 5 (compreensão). Como essa aula foi bastante dinâmica com a utilização de experimentos e jogos didáticos, acredita-se que ela pode ser encaixada nas cinco categorias. O retorno dos alunos para essa aula foi bastante positivo (IPDR).

AULAS 21 A 25

Nestas aulas fez-se uma visita à uma estação de tratamento de água. Como o assunto trabalhado, foi relacionado com a questão do tratamento de água em todas as aulas, neste momento, os alunos puderam ver na prática como ocorre o tratamento e análise da água distribuída para a população.

Os alunos se mostraram bastante entusiasmados com a visita, pois além de retirá-los da rotina de sala de aula para conhecer um lugar novo, eles puderam ver na prática aquilo que já havia sido trabalhado em sala de aula, analisar todas as etapas do tratamento e a importância de cada uma delas (IPDR). Esta atividade possibilitou aos alunos compreender melhor algo relacionado com o seu cotidiano, que contribuirá para uma visão mais crítica do assunto poluição e tratamento de água. A visita à estação de tratamento de água foi uma atividade de campo. As atividades de campo são importantes porque permitem explorar conteúdos diferentes, motivam os estudantes e possibilitam um contato direto com o assunto trabalhado.

A estação de tratamento de água pode ser considerada um espaço não formal de ensino, pois é um local fora da sala de aula, onde os alunos podem aprender de maneira mais dinâmica. Segundo Vasconcelos e Souto (2003), ao se ensinar ciências, é importante promover situações que possibilitem a formação de uma bagagem cognitiva no aluno. Isso ocorre através da compreensão de fatos e conceitos fundamentais.

A visita à Estação de tratamento de água se mostrou bastante interessante para os alunos, fazendo com que eles se sentissem mais motivados e compreendessem melhor o conteúdo, de maneira dinâmica e informal. Esta seção deve apresentar as considerações conclusivas de acordo com o objetivo do trabalho e o estágio da pesquisa ou estudo.

Dentre as categorias propostas por Ratcliffe (1998) para a utilização dos ASC, essa aula estaria relacionada às categorias 1 (relevância), 2 (motivação), 4 (análise) e 5 (compreensão).

CONCLUSÃO

A estratégia de ensino utilizada foi a abordagem de aspectos sociocientíficos para lecionar o conteúdo funções inorgânicas, utilizando como temática principal a poluição ambiental. A sequência didática elaborada com base nos ASC foi aplicada para uma turma de aproximadamente quarenta alunos de primeiro ano do ensino médio em uma escola pública do interior do Paraná. Entre as diversas atividades propostas na sequência de ensino estão experimentos, utilização de temática local, reportagens e visita técnica a uma estação de tratamento de água.

Na sequência de ensino fez-se uso de uma série de procedimentos e desencadeou-se diversas discussões acerca das questões ambientais, políticas, sociais, econômicas, culturais e éticas, relacionadas à ciência e à tecnologia. O objetivo de todas as atividades foi desenvolver aspectos relativos à formação de uma consciência ambiental, objetivo sugerido nos documentos oficiais da área de Ensino de Ciências. Esses conteúdos com ênfase no aspecto ambiental podem ser muito importantes para a formação de cidadãos mais críticos.

Com a análise do diário reflexivo percebeu-se que a sequência didática utilizada modificou a postura dos alunos. As autoras, que vinham de um processo de observações nesta turma, puderam perceber o desenvolvimento dos alunos menos interessados, de forma a fazê-los envolver-se com os trabalhos/experimentos/atividades de forma significativa. A turma passou para uma postura muito mais participativa, discutindo cada um dos temas sugeridos.

A sequência didática ministrada permitiu, assim como Perrenoud e Schon defendem, a reflexão sobre a própria prática pedagógica. A análise das aulas ministradas, que foi realizada com base nos diários reflexivos das autoras e nos planos de aula elaborados por elas, possibilitou um olhar mais profundo e crítico sobre as diversas metodologias e estratégias de ensino possíveis de serem utilizadas. Ao final de cada atividade, os diários reflexivos foram usados de base para diversas discussões, tendo como participante, além dos alunos, a professora regente da disciplina. Por fim, a sequência de ensino ministrada foi discutida com a turma de licenciandos em Química da instituição onde as autoras possuíam vínculo como alunas, permitindo assim uma reflexão sobre as atividades ministradas.

Portanto, para que se tenha a legitimação de um ensino que esteja voltado ao contexto prático do aluno, o papel da educação precisa ser enxergado e organizado para essa finalidade, bem como, para que o papel da

ciência seja encarado como um processo contínuo de reflexão, que esteja baseado nas categorias propostas por Ratcliffe (1998); 1 (relevância), 2 (motivação), 3 (comunicação e argumentação), 4 (análise) e 5 (compreensão); pois acredita-se que essas capacidades contribuem para formar um cidadão crítico e que atue de modo consciente em sociedade. Desta forma, é de fundamental importância que, assim como este trabalho expõe, os professores estejam dispostos a se corrigir e a se modelar continuamente, o que certamente implicará em uma aprendizagem significativa e construtiva para educando e educador.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

RATCLIFFE, M. Discussing socio-scientific issues in science lessons: pupils' actions and the teacher's role. **School Science Review**, v. 79, n. 288, p. 55-59, 1998.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: Unijuí, 1997.

SANTOS, W. L. P.. **Aspectos sociocientíficos em aulas de química**. 2002. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Aspectos sociocientíficos em aulas de química e interações em sala de aula. In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO, 2., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** 2003.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 2, p. 191-218, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental: proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, v. 9, p. 93-104, 2003.

SALA DE AULA INVERTIDA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AULAS DE FÍSICA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

Thalita Quinto

Instituto Federal do Espírito Santo
thalita.ferreira@nova.educacao.ba.gov.br

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação Oral

Resumo

Atualmente os docentes enfrentam diversos desafios, em destaque a pretenciosa disputa pela atenção frente as tecnologias. Referente ao processo de ensino e aprendizagem na área da Física, podemos salientar, além da questão abordada acima, as dificuldades na compreensão da linguagem matemática e a abstração conceitual. Buscando portanto assim um rompimento com o paradigma organizacional, e crendo que a educação híbrida é o futuro das escolas, realizamos uma investigação utilizando a sala de aula invertida com 26 alunos do segundo ano do ensino médio da rede estadual do município de Eunápolis situado na Bahia, buscando assim trilhar um caminho com vista a refletir as potencialidades da metodologia no ensino de Física e o aceite dos alunos no tocante às novas formas de aprendizagem. **Palavras-chave:** Educação Híbrida. Tecnologia na Educação. Ensino de Física. Metodologias ativas.

SALA DE AULA INVERTIDA, SERIA UM CAMINHO A TRILHAR?

O ensino de Física é um trabalho desafiador, pois é uma disciplina onde os conceitos habitam no campo do abstrato fazendo uso da linguagem matemática como forma de expressão, configurando-se uma área com o estereótipo de "difícil" pelos alunos, sendo a líder em índices de reprovação nas escolas brasileiras e por livre escolha a grande maioria dos discentes prefeririam não ter contato com a mesma.

Muitos dos docentes dessa matéria focam bastante nos aspectos matemáticos tornando a disciplina maçante e entediante, conseqüentemente os alunos acabam sem saber diferenciar a física da matemática, por vezes fazem o uso de listas intermináveis e complexas de exercícios.

Segundo Moraes (2009),

[...] a Física ensinada em sala de aula ainda é voltada para os aspectos matemáticos. Isto mostra um erro grave cometido por alguns professores de física e que também está claramente abordado nos próprios livros didáticos. A partir de então, é que muitas vezes alguns alunos confundem a física com a matemática ou então não conseguem entender qual o papel da matemática na física [...] (MORAES, 2009, p. 6).

O alto índice de reprovação desta disciplina nos faz pensar se não existe a necessidade de buscar novas metodologias de ensino, onde o aluno possa exercer o papel de protagonista do seu conhecimento, fomentando assim no mesmo um sentimento de pertencimento, gerando uma correlação do que se é estudado com a sua realidade. O sistema educacional atual quase que na sua maioria das salas de aula, dessa disciplina, se baseia em resoluções de listas de exercícios onde são compostas por problemas padrões em uma ambiente tradicional de ensino.

Segundo Moran(2014),

A sala de aula tradicional é asfíxiante para todos, principalmente para os mais novos. Está trazendo pressões insuportáveis para todos: Crianças e jovens insatisfeitos, professores estressados e doentes, porque há questões mais profundas que exigem novos projetos pedagógicos. Insistimos num modelo ultrapassado, centralizador, autoritário com professores mal pagos e mal preparados para ensinar um conjunto de assuntos, que os destinatários – os alunos – não valorizam. Se não mudarmos o rumo rapidamente, caminhamos para tornar a escola pouco interessante, relevante, só certificadora. (MORAN, 2014, p. 1).

Nesse contexto apontamos que o uso de metodologias ativas aliadas ao trabalho em grupo colaboram relevantemente para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Física podendo ser uma alternativa para tornar esse processo mais prazeroso e menos “asfíxiante”, buscando assim uma mudança de comportamento, onde o educando transita de receptor para construtor do próprio conhecimento, despertando no mesmo curiosidade e autonomia. Berbel (2011) afirma que “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.” (BERBEL, 2011, p. 28).

Existem vários tipos de metodologias ativas que podem ser inseridas na sala de aula onde algumas serão catalogadas no Quadro 1 que segue:

Quadro 1 – Alguns tipos de metodologias ativas que podem ser inseridas na sala de aula

Metodologia Ativa	Definição
Aprendizagem Baseada em Problemas	Segundo Berbel (1998). “A Aprendizagem Baseada em Problemas tem o grupo tutorial como apoio para os estudos. O grupo tutorial é composto de um tutor e 8 a 10 alunos. Dentre os alunos, um será o coordenador e outro será o secretário, rodiziando de sessão a sessão, para que todos exerçam essas funções. No grupo, os alunos são apresentados a um problema pré elaborado pela comissão de elaboração de problemas.”
Apresentação de Filme	Largamente utilizado por professores, deve cumprir um propósito, podendo ser realizado na sala de aula ou o aluno pode realizar em casa. Segundo Coelho e Viana (2011). “São inúmeras e desconhecidas todas as possíveis formas de uso de filmes em sala de aula. Cabe ao professor encontrar neles alguma forma de explorar o conteúdo que será estudado. É importante não ficar atrelado à disciplina em si, e tentar criar formas de lidar melhor com seus alunos, via esta que pode ser possibilitada pelos filmes, já que numa sala de aula não se ensina apenas conhecimentos científicos, mas valores sociais muito importantes que serão levados para fora da escola.”
Debates Temáticos	Utilizado também em congressos e conferências deve ser mediado pelo professor.

Dinâmica Lúdico-Pedagógica	Busca uma forma dinâmica de abordagem de uma temática, porém deve ter um objetivo, que deve ficar claro ao final da atividade. Segundo Chaguri (2017). "Quando aplicamos atividades lúdicas em sala temos que ter a consciência de que não há possibilidade de dar receitas, uma vez que a atividade proposta estará envolvida com múltiplos fatores sociais, os quais irão variar de acordo com o grupo. Cabe então ao professor fazer adequação e modificação no que se pretende ensinar. Com isso, a articulação de sua teoria/prática será inteiramente responsabilidade do docente. Ao propor uma atividade lúdica deverá analisar as possibilidades de utilização em sala de aula e também adotar critérios para analisar o valor educacional das atividades que deseja trabalhar."
Dramatizações	Método lúdico de expor um conteúdo, que auxilia o aluno nas relações interpessoais.
Estudos de caso	Stake (1994 apud ANDRÉ, 2005). "O estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado."
Exercícios em grupo	Uma forma dialógica de estudos, onde os alunos em colaboração resolvem exercícios.
Exposição Dialogada	Momento de exposição de conteúdos onde o processo de forma dialética interage com os alunos.
Portfólio	Segundo Villas Boas (2005), " [...] Ele é considerado não apenas um procedimento de avaliação, mas o eixo organizador do trabalho pedagógico, em virtude da importância que passa a ter durante todo o processo. [...]"
Problematização: Arco de Margueres	Segundo Berbel (1998). "A primeira referência para essa Metodologia é o Método do Arco, de Charles Maguerez, do qual conhecemos o esquema apresentado por Bordenave e Pereira (1982). Nesse esquema constam cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou um recorte da realidade: Observação da Realidade; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática)."
Seminários Temáticos	Segundo Bruno et al. (2015). "O seminário é uma das diferentes técnicas de ensino coletivo, que tem como método a interação, o diálogo e a parceria dos alunos, enfatizando a troca de conhecimentos e a discussão como meta para atingir vários níveis cognitivos."

Fonte: o autor.

As metodologias ativas podem ser grandes aliadas do docente na sua *práxis*, e associadas ao ensino híbrido, onde o aluno pode ter várias alternativas de desenvolver a aprendizagem, podendo ocorrer uma potencialização desse processo de forma exponencial. Pois nesse ensino híbrido haverá uma mesclagem de formas de ensinar podendo então assim alcançar os alunos de forma mais significativa haja visto que existem variadas formas de aprender.

Segundo Bacich e Moran (2015, p. 45),

[...] Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras

de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo [...]. (BACICH; MORAN, 2015, p. 45).

Portanto essa metodologia pode ser potencializada pelo trabalho colaborativo do grupo, sendo assim um aprende com outro, fazendo a aprendizagem mais relevante. Para tanto deve se analisar a instituição de ensino e sua filosofia, para assim eleger um formato que mais se adequa a mesma.

O trabalho colaborativo é relevante no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma forma de interação eficaz entre os alunos, e essa colaboração pode criar redes de interação entre os alunos, fazendo que os mesmos se sintam mais apoiados e integrados na sala de aula. Damiani (2008) afirmar que na *colaboração*, ao trabalharem juntos, integrantes de um grupo se apoiam buscando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo.

Buscando portanto romper com esse paradigma da organização de ensino tradicional e crendo que a educação híbrida (*blended learning*) é o futuro das escolas, entendemos que o uso da metodologia da sala de aula invertida (*flipped classroom*) pode ser um caminho a trilhar no sentido de renovar e potencializar o método de ensino e aprendizagem dessa disciplina, bem como de todas as outras.

Podemos assim conceituar a sala de aula invertida, como uma forma de alterar um paradigma acerca do processo de aprendizagem e desmistificar que o ensino está centrado na figura do professor, gerando assim no aluno um protagonismo e o autoconhecimento sobre as suas formas de aprendizagem. Segundo Bergmann e Sams (2012), esta metodologia visa inverter a lógica organizacional de uma sala de aula padrão, onde o aluno tem acesso ao conteúdo antes da aula presencial, onde o mesmo é apresentado por variados meios, tais como videoaulas, jogos, textos da internet, blogs, *podcast*, etc., e posteriormente na sala de aula executa discussões e atividades pertinentes ao conteúdo abordado.

No nosso país a aplicação dessa metodologia tem sido pouco explorado e tem passado por um processo tímido, tendo como destaque nessa área, as pesquisas do professor Dr. José Armando Valente, pesquisador do Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação do Instituto de Artes e Pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Universidade de Campinas em São Paulo. Onde o mesmo conceitua a sala de aula invertida como,

A sala de aula invertida é uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. (VALENTE, 2014, p. 85).

Podemos observar nas falas dos alunos durante a descrição da sua organização pessoal de estudos, que os mesmos utilizam sites e videoaulas em plataformas de ensino diversas, portanto esse *e-learning* citado acima, de certa forma já acontece no processo de aprendizagem, portanto questionamos porque não utilizar essa mudança de cultura como um aliado e não como um vilão, como alguns professores caracterizam.

Segundo Moran (2014),

[...] O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (MORAN, 2014, p. 16)

Desse modo na presente pesquisa adotamos a sala de aula invertida com o objetivo de analisar as suas potencialidade no ensino de física e o aceite dos alunos no tocante às novas metodologias de aprendizagem, buscando assim interligar tempo e espaços.

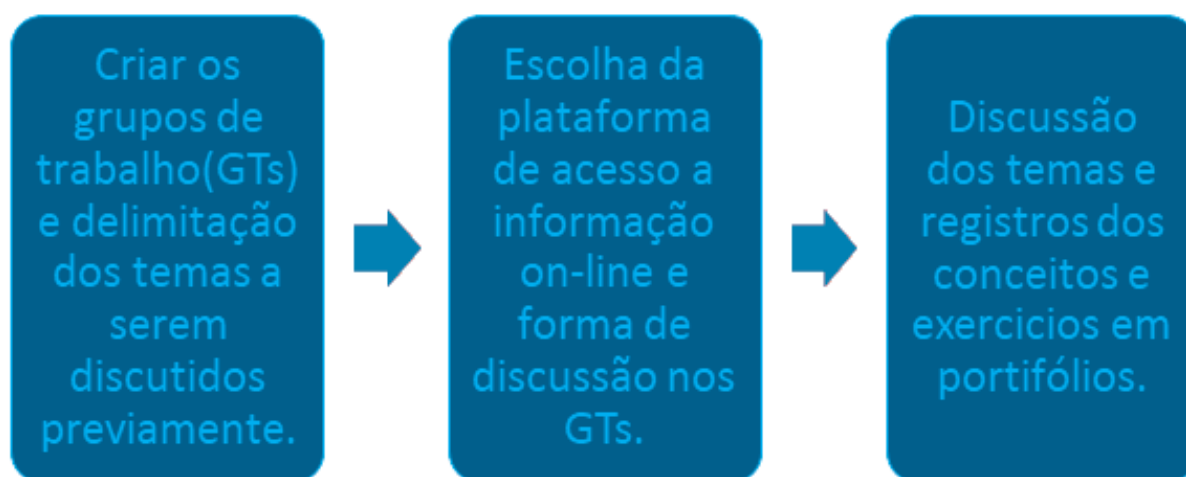
UMA EXPERIÊNCIA EM AULAS DE FÍSICA

Esta pesquisa foi de cunho qualitativo onde realizamos uma observação participante com uma turma de segundo ano do ensino médio composta por vinte e seis alunos no terceiro e último trimestre do ano de 2017 em uma escola estadual do município de Eunápolis-Ba, com vistas a analisar as potencialidades da metodologia da sala de aula invertida.

Inicialmente foi discutido com os alunos acerca do rendimento baixo no segundo trimestre e como poderíamos melhorar o mesmo de forma colaborativa, então assim foi apresentado aos mesmos a metodologia e em consenso entre os educandos, escolhemos o uso da mesma.

Logo após foi decidida a organização em conjunto com os alunos, haja visto que não há um modelo padronizado de inversão de sala, é necessário a adaptação a sala de aula conforme a realidade (Rodrigues et all, 2015), portanto os mesmos optaram junto a professora a seguinte lógica descrita no Quadro 2:

Quadro 2 – Organização do Trabalho



Fonte: o autor.

Posterior a estruturação do trabalho a ser realizado foram estruturados treze Grupos de Trabalho (GTs) de estudos, onde os mesmos optaram pelas seguintes formas de trabalhar, utilizar os textos da internet de fontes confiáveis como meios de pesquisa e videoaulas do *Youtube*, montar um grupo no *WhatsApp* onde a discente participaria para esclarecer as dúvidas e que os portfólios seriam individuais.

Essa atividade foi realizada durante todo trimestre, inicialmente os alunos estudavam o texto do site ou vídeo indicados pelo GT do conteúdo e eleitos como confiáveis, que nesse contexto foram os canais do *Youtube*, *Física na Veia* e *Física do Fabris* e os sites *www.sofisica.com.br*, *www.fisica.net* e *www.efisica.if.usp.br*, onde em casa no computador ou *smartphone* o acesso era realizado, para na aula iniciar a discussão em grupo por meio de uma apresentação rápida, mediada pela discente, e posteriormente, dependendo da natureza do conteúdo, ocorreria a abordagem da resolução de problemas ou textos com o objetivo de contextualizar os conceitos.

Buscando assim então analisar essa experiência, foi construído um questionário simples com três questões objetivas e uma questão discursiva, aplicada com esses vinte e seis alunos buscando assim compreender na sua ótica, a percepção do educando sobre essa vivência, onde os mesmos não precisavam se identificar. O questionário foi composto pela seguintes questões:

1) Você avalia que a metodologia utilizada na aula foi:

- a) Inovadora
- b) Eficaz
- c) Não achei pertinente
- d) Atendeu as expectativas

2) Você considera a metodologia aplicada nas aulas dessa escola?

- a) Tradicionais
- b) Inovadoras
- c) Ora tradicionais ora inovadoras
- d) Não sei avaliar

3) Você classifica a discussão do conteúdo partindo inicialmente dos alunos como:

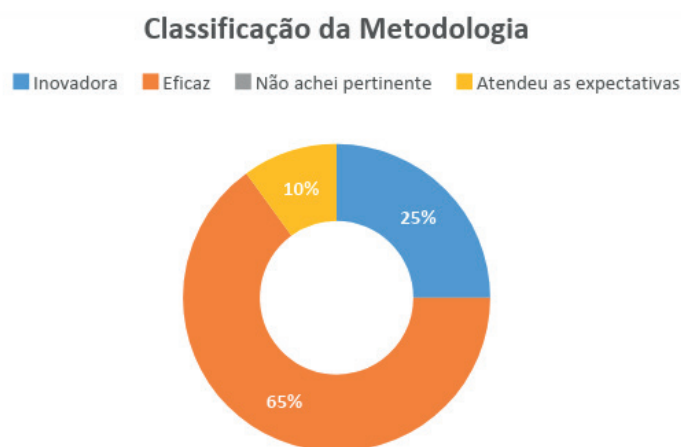
- a) Diferente do habitual porém eficaz
- b) Não acho que contribui para aprendizagem na disciplina de Física
- c) É uma forma relevante de ensino
- d) Não consegui identificar diferença do modelo tradicional

4) Em uma parágrafo descreva a experiência vivida no terceiro trimestre nas aulas de física.

Partindo dessas quatro questões faremos uma breve análise dos resultados encontrados e suas possíveis motivações.

Na questão 01, a grande maioria dos alunos (65%) classificou a metodologia como Eficaz, outros como Inovadora (25%) e apenas 10 % afirmou que atendeu as expectativas, esta análise pode ser vista no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Classificação da Metodologia



Fonte: o autor.

Os alunos ao longo da pesquisa afirmaram veementemente na sua maioria, que a metodologia é eficaz, mas que dependiam de recursos mais acessíveis no tocante ao acesso à internet, pois na escola não podem ter acesso então se configurava um entrave. Portanto nesse contexto fica evidente a necessidade de uma rede wi-fi com a possibilidade de uso pelos discentes.

Na questão 02, que tem o objetivo de discutir sobre os modelos das aulas aplicadas na escola se são de caráter tradicional ou inovador, cinquenta por cento (50%) dos alunos classificou que transita entre os moldes tradicionais e têm aspectos inovadores, como podemos vislumbrar no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Metodologias das Aulas da Escola



Fonte: o autor.

Essa questão foi suscitada para avaliarmos também se o aluno sabe diferenciar os dois modelos de ensino, pois alguns ao longo da pesquisa afirmaram gostar da aula “de escrever no quadro” pois acreditavam que assim o ensino é mais efetivo.

Diante desse quadro só podemos lembrar de Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido (1987, p. 17), onde oprimido enquanto não liberto quer ser e parecer com o opressor, carecendo então de uma descoberta crítica de sua condição. Aspecto esse, que pude observar ao fim dessa experiência no tocante os alunos refletirem que os modelos tradicionais de ensino que visam a memorização de conteúdo vazia, não onerando o conhecimento.

No tocante à questão 03, que está relacionada diretamente a sala de aula invertida os estudantes classificaram o método, em sua grande maioria (80%), como diferente do habitual porém eficaz, que ficou evidente em suas falas durante o processo.

Na questão discursiva podemos analisar várias falas que corroboram com a análise de dados e da impressão desta pesquisadora em questão, logo abaixo vamos transcrever as falas de quatro alunos omitindo os nomes.

Aluno 01

[...]É uma forma muito interativa de incentivar os alunos a terem um interesse maior pelo estudo[...]

Aluno 02

[...]Bom eu gostei muito pois foi diferente, bastante colaborativa, além de nos ensinar. Ver os meus colegas ensinando, dando o melhor de si foi o mais legal, necessitamos de mais aulas assim, porque através do que aprendemos ensinamos ao restante da turma e com essa base no que aprendemos eles aprenderão muito mais[...]

Aluno 03

[...] Gostei bastante, acho que com esse tipo de ensino, os alunos tem uma autonomia maior e consequentemente o aprendizado é maior.[...]

Aluno 04

[...] Foi interessante as aulas “partindo” dos alunos, mas não aprendi muito dessa forma, porém de modo geral foi bom.

Lendo os comentários pude comprovar as minhas impressões ao longo da pesquisa, no geral os alunos classificaram o método como dinâmico, que estimula a autonomia e que os mesmos se esforçaram mais do que antes e aprenderem de forma significativa. Porém uma parcela pequena de alunos sinalizaram, que não gostaram e preferiam o método expositivo tradicional, pois acham que devido a sua formalidade seria mais relevante.

Como pesquisadora tivemos alguns entraves tais como, os colegas questionarem a metodologia e classificarem como não adequada no início da pesquisa, os alunos no início acharem que a professora queria “aliviar” o seu trabalho e aumentar os deles, os alunos não terem acesso facilitado a internet e outro aspecto, foi a dificuldade na montagem dos portfólios. Porém ao terem contato com a metodologia na prática, os alunos e colegas, mudaram o pensamento e compreenderam a lógica aplicada, o que ficou nítido no cotidiano escolar.

Outro ponto a se destacar, como professora, tive que abrir mão do propenso controle da organização e formas de aprendizagem para que assim o aluno pudesse realizar as auto descobertas do seu protagonismo frente ao estudo, o que não é algo trivial, mas requer consciência da importância desse ato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos desafios dos dias de hoje inerentes ao ato de ensinar Física e qualquer outra disciplina, carecemos de uma busca por novos caminhos a trilhar e novos métodos a aplicar, procurando assim a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, e no caso da disciplina citada acima, quebrarmos os paradigmas e elevarmos os índices de aprovação.

Esta geração vive em uma sociedade do conhecimento, onde a informação é processada em nano segundos, onde a fluidez do conhecimento é contínua, e os métodos tradicionais não se encaixam mais nessa *aldeia global*, portanto as mudanças são necessárias, porém a escola pública deve se adequar no tocante aos aparatos tecnológicos.

A inclusão digital dos alunos é de cunho relevante para a inserção nessa sociedade porém o que vislumbramos nas escolas é ausência dessa para educandos provenientes de escolas públicas. Segundo Bessa et al. (2003) “leituras menos otimistas enfatizam que a difusão diferenciada das novas tecnologias, quando não reforça, repete os padrões de exclusão social presentes em sociedades com profundas diferenciações distributivas.”

Nessa pesquisa ficou evidente que os alunos também anseiam por novos métodos porém a ruptura do ensino tradicional, se faz de forma lenta e às vezes sem vontade, em vários âmbitos da escola. Cabe ao professor

assumir uma nova postura na sua gestão de sala de aula, objetivando a melhoria e autorreflexão da sua carreira profissional, também ações governamentais que ofereçam cursos de formação e recursos para tal mudança.

Portanto, apontamos que a sala de aula invertida aliada ao trabalho em grupo de forma colaborativa, pode ser uma forma relevante de ensino dos conteúdos de Física, bem como pode ser aplicado em qualquer área de ensino, porém carece da mudança de postura do professor e de recursos tecnológicos básicos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>>. Acesso em: 22 de dez. 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432831998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN J. e SAMS, A. **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. USA: International Society for Technology in Education, 2012.

BESSA, Vagner de Carvalho; NERY, Marcelo Batista; TERCI, Daniela Cristina. Sociedade do conhecimento. **São Paulo em Perspectiva**, v. 17, n. 3-4, p. 3-16, 2003. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392003000300002>>. Acesso em: 02 de abr. 2018.

BRUNO, Raphael Camurça. RODRIGUES, Francisco Rafael de Araújo. CUNHA, Grace Anne Andrade. Seminários temáticos como estratégia interdisciplinar de aprendizagem e desenvolvimento de competências em formação avançada. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia: Centro Científico Conhecer, v. 11, n. 20, 2015.

CHAGURI, Jonathas de Paula. **O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm>>. Acessado em: 07 abr. 2018.

COELHO, Roseana Moreira de Figueiredo; VIANA, Marger da Conceição Ventura. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo NO Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP. **Revista da Educação Matemática da UFOP**, v. 1, 2011. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/filmes/C13.pdf>. Acessado em: 08 abr. 2018.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educ. Rev.**, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORAES, José U. P. **A visão dos alunos sobre o ensino de física: um estudo de caso**. Disponível em: <http://www.scienciaplena.org.br/sp_v5_114401.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.

MORAN, José Manuel. Novos modelos de sala de aula. **Revista Educatrix**, n. 7, p. 33-37, 2014. Disponível em: <www.moderna.com.br/educatrix>. Acesso em: 15 mar. 2018.

RODRIGUES, Carolina Stancati et al. Sala de Aula Invertida – Uma Revisão Sistemática. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p339/anais.html>>. Acessado em: 19 mar. 2018.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, p. 79-97, 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38645>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 abr. 2018.

TECNOLOGIA DE CULTIVO HIDROPÔNICO ASSOCIADA AO ENSINO DE CIÊNCIAS

Sandro Miguel Moreira da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
sandromiguelito@yahoo.com.br

Claudinei Jorge Cardoso

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
claudinei.cjc@gmail.com

Lia Maris Orth Ritter Antiqueira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
liamaris@gmail.com

Eixo temático: Experiências Escolares
Comunicação oral

Resumo

Este trabalho relata a construção de uma horta hidropônica com os alunos do ensino fundamental de um colégio estadual em Ponta Grossa PR. Foi utilizado um sistema hidropônico autossustentável em termos de energia, que permitiu o cultivo de hortaliças e o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares em Educação Ambiental. Por meio dos resultados obtidos foi possível demonstrar a importância do experimento de horta hidropônica como um laboratório vivo, que contribui para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de habilidades e de trabalho em equipe.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Energia limpa. Meio ambiente.

INTRODUÇÃO

Os recursos disponibilizados pela natureza são imprescindíveis para a sobrevivência humana, no entanto sua exploração não tem acontecido de forma sustentável, ocasionando um desequilíbrio na relação entre homem e meio ambiente. É importante que esta situação seja do conhecimento de todas as pessoas, de forma que o indivíduo cresça e amadureça consciente de sua responsabilidade para com a natureza.

Partindo desse contexto, a Educação Ambiental (EA) desenvolvida no ambiente escolar pode ser uma forma eficaz para se proporcionar aos alunos a reflexão sobre os problemas ambientais, através de orientações em sala de aula e também de práticas pedagógicas, trabalhando a importância da preservação e o uso sustentável dos

recursos naturais. Para Dias (1994), a EA abrange dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas, no entanto, ao tratar de problemas ambientais deve ser estabelecida uma conexão entre estas.

Neste trabalho o processo de hidroponia foi utilizado como uma ferramenta didática para o ensino de Ciências e explorada como um laboratório vivo para aprendizagem de diversos conceitos sob a perspectiva interdisciplinar. Foi construída uma horta hidropônica com alunos do nono ano do ensino fundamental do colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay, no bairro de Uvaranas, em Ponta Grossa PR. Por meio de um mecanismo autossustentável energeticamente, além das práticas relacionadas à EA, foram contemplados conhecimentos de matemática, química, física, dentre outros.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa para verificar quantos alunos gostariam de participar do projeto em período de contraturno nas terças, quartas e sábados de manhã, sendo 2 horas por dia de atividades. Obteve-se aceitação de dez alunos, com idade entre 14 e 16 anos.

Na primeira etapa os dez alunos voluntários foram reunidos em uma sala de aula para a aplicação de um questionário diagnóstico com o tema “Implantação da Horta Hidropônica”, contendo 9 questões objetivas com quatro respostas e uma questão discursiva, totalizando dez questões a saber: (i) O que é hidroponia? (ii) O que é um recurso natural? (iii) O que você entende por meio ambiente? (iv) O que é energia solar? (v) O que é uma placa fotovoltaica? (vi) Qual tipo de geração de energia que favorece o meio ambiente? (vii) O que você entende por alimento orgânico? (viii) O que você entende por alimento transgênico? (ix) Qual sua frequência no consumo de hortaliças? (x) O que você espera aprender com a construção de uma horta hidropônica autossustentável?

Após o primeiro encontro em sala de aula, iniciaram-se as atividades práticas no local destinado para montagem da estrutura física da horta. Estas foram realizadas em quatro etapas descritas a seguir e ilustradas na Figura 1. Todos os materiais utilizados estão descritos na Tabela 1.

Etapa 1: montagem da estrutura com canos de PVC. As barras de cano de PVC foram cortadas na medida de 3 metros de comprimento cada. Em cada extremidade foi colocada uma tampa, perfurada no centro por uma abertura de 25 mm de diâmetro para conexão dos joelhos. A estrutura de canteiros foi fixada em um plano reto com diferença de 200mm de altura entre um cano e outro. Os canos foram perfurados com 50mm de diâmetro em intervalos de 150mm e nestas perfurações foram colocados os copos de polietileno com as mudas germinadas das plantas.

Etapa 2: montagem da placa fotovoltaica: A placa foi instalada no telhado da escola visando o melhor aproveitamento da radiação solar. Foram utilizados fios de cobre para conecta-la a um controlador de tensão, responsável pelo monitoramento da quantidade de energia gerada e pela transmissão da energia para uma bateria que funciona como fonte de alimento para uma bomba de 12V que faz a circulação do sistema hidráulico.

Etapa 3 montagem e funcionamento elétrico: A bomba 12V foi ligada à uma bateria de 55 aH. Esta bateria é carregada pela placa solar de 45W. A placa solar gera 3,16 aH por hora e a bomba de 12V consome 1,20aH por hora. Pelo fato do fluxo ser contínuo, somente por 15 horas diárias a placa fotovoltaica gera energia suficiente para alimentar a bomba e no período ocioso em que carrega a bateria, o sistema é controlado por um timer de 12V e por um controlador de tensão que limita que a bateria superaqueça por carregamento contínuo.

Etapa 4 montagem e funcionamento do sistema hidráulico: Este sistema é formado por um reservatório de água de 50lts contendo a solução nutritiva para suprir o sistema. Uma bomba submersível com capacidade de vazão de 600l/h em uma coluna de 2 metros de altura mantém o sistema em funcionamento e devido à conexão entre os canos a solução nutritiva circula no sistema enchendo os mesmos em 50% da sua capacidade e depois retorna ao reservatório para recirculação.

Fotografia 1 – Etapas de construção da horta hidropônica



Imagens: os autores.

Quadro 1 – Materiais utilizados para construção da horta hidropônica

Quant	Material	Quant	Material
2	Barras de cano de PVC 6mX100mm	345	Espuma fenólica 10mmx10mm
8	Tampas para cano de PVC 100mm	150	Sementes Alface diversas
8	Joelho 25mm	2	metros de mangueira transparente
1	Barra de cano PVC 6mX25mm	1	Condutivímetro / Medidor TDS
1	Placa fotovoltaica 45Watts	1	Medidor de pH
1	Controlador de tensão	1	Bateria 55aH
1	Galão 50lts Polipropileno	60	Mudas de alface
12	Metros de Fio de cobre 6mm	40	metros de fio de cobre 2,5mm
12	Braçadeira aço 100mm	1	Rolo de fita isolante
24	Parafuso fixação 15mm (Philips)	1	Caixa de Durepox
1	Bomba submersível 12Volts	1	Tubo de cola PVC/contato
1	Tubo de silicone acético 280g	1	Temporizador de circuito 12 volts
1000	L Solução nutritiva para hidroponia	-	Ferramentas diversas*

Fonte: os autores.

* Nota: Ferramentas de uso geral: Alicates; Cortadeira; Furadeira Elétrica; Lápis; Luvas de proteção; Martelo; Medidor de nível; Medidor de tensão de voltagem eletrônico; Óculos de proteção; Parafusadeira elétrica; Pistola de aplicação de silicone; Prumo; Serra de corte elétrica; Trena.

A montagem da estrutura biológica do sistema consistiu em 2 partes: a primeira foi a germinação das sementes em mudas, realizada em espuma fenólica de área 15x15mm e 10 mm de profundidade durante 4 a 7 dias. A espuma foi lavada com água corrente para tirar as impurezas e depois as sementes foram implantadas dentro de um recipiente com solução nutritiva com uma temperatura entre 20°C e 25°C para melhor desenvolvimento das raízes. A segunda parte consistiu do transporte das mudas para a horta e sua colocação dentro de copos de polietileno com o fundo vazado, encaixado no sistema de tubulações da horta hidropônica de forma que as raízes alcancem o fluxo laminar de nutrientes nos canos conforme se desenvolvem.

A estrutura química do sistema hidropônico constituiu a etapa final de construção da horta. Os nutrientes foram adicionados no reservatório que armazena a solução nutritiva e suas concentrações controladas através do medidor de pH (phmetro) e TDS (Sólidos Totais Dissolvidos) que devem manter-se entre pH: 5,5 a 6,5; TDS: 900 a 1000 ppm (partículas por milhão). Essa solução é bombeada até o primeiro cano superior e devolvida por gravidade ao reservatório após passar por todos os canos inferiores iniciando o ciclo novamente. A preparação da solução que contém os nutrientes foi realizada de acordo com a recomendação de Furlani (1998), seguida do monitoramento diário da condutividade elétrica (CE) e concentração de sólidos totais dissolvidos.

O custo total aproximado de todos os materiais adquiridos foi de R\$ 1000,00 (mil reais) custeados em parceria pelos proponentes do projeto e pela direção do colégio.

DESENVOLVIMENTO

Os problemas ambientais são questões que recentemente despertaram a preocupação da sociedade, iniciando uma busca por iniciativas que levem a amenizar ou reverter os impactos ocasionados tanto na natureza quanto para o próprio ser humano que dela depende. Segundo Serrano (2003), uma dessas iniciativas é a implementação da Educação Ambiental (EA) nas escolas do ensino fundamental, voltado para a formação de cidadãos sobre uma reflexão consciente e comprometida relacionada aos problemas que preocupam o convívio harmônico da sociedade.

Aliado a esse fator, o desenvolvimento e crescimento urbano acelerado, ocupa os espaços verdes substituindo vegetação por concreto, dessa forma diminui a interação entre homem e meio ambiente. Dentro desse contexto os jovens não vivenciam uma experiência que permita a interação entre homem e meio natural, ficando restritos, não contemplando os benefícios que a natureza oferece ao ambiente que faz parte de nossas vidas (PMF/SME, 2004).

Neste sentido, ao se optar por utilizar uma horta como ferramenta na prática educacional, é possível resgatar a proximidade do ser humano com a natureza sob a forma de um laboratório vivo, que segundo Morgado (2006) possibilita o desenvolvimento de diferentes atividades pedagógicas em diversas disciplinas na educação, inclusive educação alimentar, contextualizando a teoria e prática em uma única atividade, reforçando o processo de ensino-aprendizagem através do trabalho desenvolvido em equipe e contribuindo na interação social entre os participantes.

Segundo Magalhães (2003), a utilização da horta como estratégia para incentivar na alimentação o consumo de vegetais, grãos e frutas adequando uma dieta saudável aos participantes. Ligado a esse fator está o cultivo das hortaliças que estão presentes na alimentação diária do próprio aluno, onde desperta motivação ao consumo por ser fruto do seu próprio trabalho. Para Turano (1990) a utilização do conhecimento e a ação participativa na produção e no consumo de verduras e legumes, ricos em vitaminas, sais minerais, motivam os alunos a mudanças em seu comportamento alimentar, envolvendo toda a família.

Essa ligação direta com os alimentos influencia na contribuição, e um bom comportamento alimentar das crianças, sendo esse voltado para produtos mais naturais e saudáveis, produzindo uma reflexão ostensiva, quanto ao consumo de produtos industrializados e do tipo fast-food. Magalhães (2003) reforça que trabalhar a horta escolar como estratégia, estimulando o consumo dos alimentos produzidos no cultivo, torna possível adequar a dieta das crianças. O resultado desse estímulo é que as hortaliças produzidas na horta escolar, quando presentes na merenda, fazem muito sucesso, despertando o interesse de todos para provar, pois provém do trabalho dos próprios alunos, que se sentem prestigiados e valorizados em todo o processo.

Além de se considerar a horta como um laboratório vivo, é possível trabalhar outros conceitos de sustentabilidade ao se utilizar desta ferramenta no ambiente escolar. Um bom exemplo é a escolha de se implementar uma horta hidropônica ao invés da convencional, devido a alguns benefícios que apresenta, conforme discute-se a seguir.

O termo Hidroponia deriva da origem de duas palavras gregas: hidro = água e ponos = trabalho, a combinação dessas duas palavras pode ser resumida como "trabalhar com a água", o que na prática significa usar solução composta de sais minerais em água, para cultivar plantas sem o uso direto do solo. Para Santos (2000), no cultivo hidropônico os sais minerais inorgânicos são diluídos na água, o qual é levado diretamente às raízes, sendo absorvidos pela planta.

O fato da planta não se encontrar sobre a superfície do solo reduz bastante a contaminação e produz hortaliças mais saudáveis. Quando o cultivo ocorre em uma estufa pode ser produzido, praticamente, durante todo o ano. O consumo de água é cerca de cinco vezes menor e quando necessário o uso de defensivos é cerca de dez vezes menos aplicado (SANTOS, 2000).

O cultivo hidropônico é feito através da Técnica do Fluxo Laminar de Nutrientes (NFT). Nela a solução nutritiva passa pelos canais de cultivo, onde encontram as raízes, que recebem esses nutrientes e fornecem as plantas (STAFF, 1998). O sistema é composto pela solução nutritiva armazenada em um tanque ou compartimento, um motor de bombeamento de água submerso no compartimento além da tubulação de distribuição da solução pelos canais de cultivo e de um temporizador (STAFF, 1998).

Para tornar a horta hidropônica autossustentável no aspecto energético, é possível optar pelo uso da energia solar, um tipo de energia limpa disponível no planeta. Segundo dados da Companhia Energética de Minas Gerais (2012), vem crescendo a procura de uso de energias renováveis como por exemplo o sistema fotovoltaico, de forma que há constantes estudos na exploração de novos materiais e pesquisas para o avanço desta tecnologia fotovoltaica.

Para o funcionamento de uma horta hidropônica pode ser utilizado um sistema fotovoltaico autônomo ou isolado, ou seja, um sistema que não depende da rede elétrica convencional para funcionar. Existem dois tipos de sistemas autônomos: com armazenamento e sem armazenamento. O primeiro pode ser utilizado para alimentar baterias de veículos elétricos, em iluminação pública e, até mesmo, em pequenos aparelhos portáteis (VILLALVA; GAZOLI, 2012). Enquanto o segundo, é frequentemente utilizado em bombeamento de água, apresenta maior viabilidade econômica, já que não utiliza meios de armazenagem de energia (PEREIRA; OLIVEIRA, 2011).

Para que esse sistema funcione é necessária a instalação de equipamentos auxiliares, esses componentes atuarão principalmente no processo de armazenamento e distribuição da energia elétrica gerada, são módulos que funcionam em conjunto ao sistema, dentre eles o controlador de carga e a bateria. O controlador de carga conectado a placa fotovoltaica e a bateria, tem a função de agir como gerenciador de carga e descarga de energia, preservando a vida útil da bateria fazendo com que ela receba somente a carga de energia que será suficiente para o seu carregamento, de acordo com Pereira e Oliveira (2011), os controladores de carga têm como principal objetivo proteger e manter o bom funcionamento das baterias.

A bateria tem a função de armazenar a energia recebida, devido a sua capacidade de poder converter energia elétrica em energia potencial química e posteriormente converter a energia potencial química armazenada em energia elétrica, dessa forma a bateria é um componente fundamental para o funcionamento do sistema fotovoltaico, de acordo como Dazcal e Mello (2008), a bateria é responsável por armazenar toda a energia gerada pela placa fotovoltaica, e suprindo assim toda a demanda de energia na falta dos raios solares.

Acredita-se que ao se utilizar destes recursos como ferramenta para a educação no ensino de Ciências, é possível contribuir para abordagens de Educação Ambiental sob o aspecto interdisciplinar, fazendo uso de conceitos de Química, Física, Matemática, Biologia, dentre outros, de forma a se trabalhar uma questão atual e imprescindível para a formação de futuros cidadãos capazes de refletir sobre a importância da preservação ambiental e melhorias na qualidade de vida dentro e fora da sua formação educacional.

RESULTADOS

Na etapa inicial do projeto, durante a aplicação do questionário, notou-se a grande expectativa dos alunos na questão discursiva, onde deveriam responder o que esperavam em aprender com o desenvolvimento deste trabalho. Verificou-se que muitas das respostas se basearam em “aprender como se faz para poder construir uma horta em casa”. Esta afirmação endossa o que é apontado por Medeiros et al. (2011), ao afirmar que educação ambiental é um processo pelo qual o aluno obtém conhecimentos sobre assuntos ambientais, atingindo uma nova visão sobre o tema e se tornando um agente transformador em relação à conservação do meio ambiente. Por este motivo se sente inspirado e motivado a divulgar no meio em que vive tudo o que aprende no ambiente escolar.

Os alunos apresentaram disposição no desenvolvimento das atividades apresentadas na prática e receptivos nas informações que abrangiam o conteúdo teórico. Alguns alunos apresentaram facilidade no manuseio das ferramentas e ficaram responsáveis por estas tarefas, sob constante supervisão. Outros demonstraram mais aptidão para ajudar nas medições e cálculos ou mesmo para a parte do plantio das mudas e pesagem de nutrientes. Porém, todas as práticas contaram com participação coletiva. Para Vygotsky (1998), o saber somente pode ser alcançado através do convívio social e da interação mediadora. Corroborando, Silva et al (2013) afirmam que os professores devem pensar no cidadão formado criticamente para o futuro e idealizar em sua prática, uma intervenção colaborativa com atividades corporativas e práticas, fazendo uma ponte entre a teoria e a prática do conteúdo estudado. Principalmente quando a temática prioriza a sustentabilidade.

Na primeira etapa prática do trabalho (construção da estrutura física) os alunos puderam utilizar de conhecimentos aprendidos em matemática, ao medirem o comprimento dos canos, o diâmetro para os furos e a distância entre os canteiros. Para Ausubel et al. (1980) a aprendizagem de forma significativa ocorre quando os conceitos aprendidos anteriormente são trazidos ao contexto atual sob a forma de subsunções e criam um novo conhecimento mais abundante e transformador, onde obtem-se a ação social coletiva que no caso da horta hidropônica é cultivar hortaliças para o consumo dos próprios alunos despertando uma sensibilização ecológica.

Durante a montagem e instalação da placa fotovoltaica, da bateria e da bomba com o temporizador, foram discutidos com os alunos conceitos relacionados à eletricidade e condutividade elétrica. A maioria dos participantes não possuía nenhum tipo de conhecimento prévio sobre o assunto, mas observando a conexão direta entre os fios positivo e negativo do painel fotovoltaico ligados diretamente à bomba conseguiram trabalhar de forma simples conceitos de tensão e corrente elétrica. Segundo Freire (1996), para compreender a teoria é preciso vivenciá-la através da prática. Acredita-se que ao se ilustrar de forma concreta exemplos de conhecimentos técnicos, foi possível propiciar um aprendizado concreto e significativo.

Quando os alunos perceberam que com a captação dos raios solares pela placa fotovoltaica era possível fazer funcionar a bomba de água, ficaram fascinados em perceber os conceitos teóricos relacionados à energia sendo aplicados de forma prática. Neste momento foi abordada a importância de geração de energia autossustentável, enfatizando as diferenças de energia produzida pela placa solar e a energia hidroelétrica distribuída nas residências.

Durante a instalação da placa fotovoltaica, foram trabalhados outros conceitos importantes, pois os alunos aprenderam a utilizar um medidor de corrente elétrica para adequar a inclinação da placa de forma a captar a maior quantidade possível de radiação solar e obter o pico de geração de energia. A aplicação de aulas interativas é essencial para que os alunos desenvolvam suas buscas pelo conhecimento, sendo que cabe ao professor adequar o material didático às especificações e às necessidades do aluno, como forma de valorizar as experiências que ele traz de sua vida para a escola (FERREIRA; LIMA; JESUS, 2013).

Na preparação da solução nutritiva, os alunos aprenderam a manipular equipamentos para medição de pH e TDS, realizando a aferição do Phmetro. Para realizar esta tarefa, foram aplicados conceitos de química relacionados às diferenças entre meio básico e meio ácido. Na adequação do TDS os alunos utilizaram o conhecimento relacionado à concentração de soluções, pureza da água e análise quantitativa de ativos em alimentos como, por exemplo, o ácido acético no vinagre.

Para Rodrigues e Andreoli (2016) é essencial que os professores explorem os espaços e conteúdos, lembrando que a Educação Ambiental envolve todas as escalas, ou seja, a própria casa, a rua, o bairro, a escola, o município, o estado, o país e o mundo e seria impossível pensar em questões ambientais apenas em nível global ou nacional. É preciso vivenciar, experimentar e sentir, necessitando de situações concretas para efetivar sua aprendizagem. Sendo assim, é essencial que as problematizações resultem das vivências (Fotografia 2).

Todos os conceitos foram aplicados em situações diferenciadas, visando aproveitar o momento de cada prática para reforçar o aprendizado. Os alunos demonstraram curiosidade e fizeram diversas perguntas, participando ativamente de todas as atividades. Os professores atuaram como mediadores da relação entre os alunos e o conhecimento produzido com a horta, de forma que houve a construção de uma relação de confiança com significado verdadeiro. Freire (1996) explica que a amorosidade ou empatia é a melhor forma de ensino, pois trazer o aluno em uma relação próxima e empática ao professor se faz necessário para que a aprendizagem seja significativa.

Fotografia 2 – Produção inicial da Horta Hidropônica no Colégio Borell du Vernay

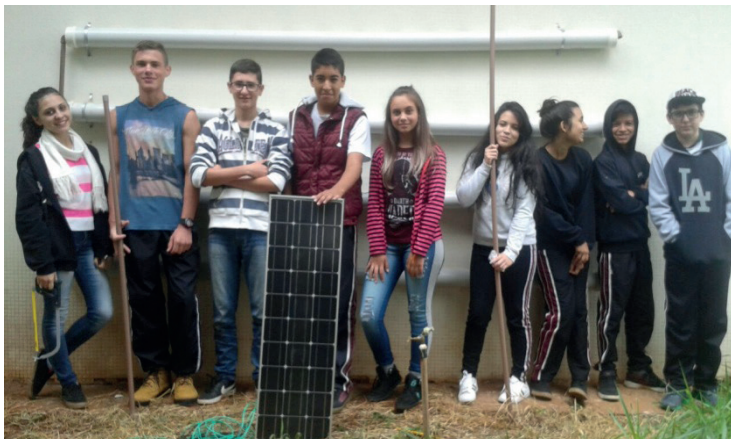


Fonte: os autores.

O trabalho realizado se baseou em todo tempo na premissa de Dickmann (2010), de que a Educação Ambiental não deve ser compreendida somente como uma disciplina isolada no currículo escolar, mas como uma dimensão educacional a ser trabalhada de forma interdisciplinar. Acredita-se que se ela deve ser realizada de forma participativa, comunitária, criativa e valorizar a ação (Figura 3). Desta forma, segundo Guimarães (2005), se torna transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, conscientizadora

para as relações integradas do ser humano, sociedade, natureza objetivando o equilíbrio local e global, melhorando a qualidade de todos os níveis de vida.

Fotografia 3 – Aluno do Colégio Borell du Vernay que participam do projeto Horta Hidropônica



Fonte: os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A horta hidropônica se mostrou uma alternativa ao ensino de Ciências de forma interdisciplinar, permitindo trabalhar conceitos de Educação Ambiental, Matemática, Química, Física, Biologia, Ecologia, entre outros. Foi uma ferramenta eficaz para construção de conhecimento e reflexão sobre conceitos científicos, tecnológicos e sociais, apresentando uma forma simples de contribuir para o meio ambiente e para a saúde, valorizando o aprendizado e semeando educação.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

COMPANHIA ENERGÉTICA DE MINAS GERAIS. **Alternativas Energéticas: uma visão Cemig**. Belo Horizonte: CEMIG, 2012.

DAZCAL, R.; MELLO, A. **Estudo da Implementação de um Sistema de Energia Solar Fotovoltaica em um edifício da Universidade Presbiteriana Mackenzie**. Fortaleza: Associação Brasileira de Educação de Engenharia, 2008.

DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a educação socioambiental a partir da obra pedagogia da autonomia**. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_dickmann.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

FERREIRA, G.; LIMA, M.; JESUS, R. **Paródias Como Estratégia no Ensino de Biologia com Intermediação Tecnológica**. Salvador, 2013. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2013/cd/325.doc>. Acesso em: 27 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, P. R. **Instrução para o cultivo de hortaliça de folha pelatécnica de hidroponia**. Campinas: Instituto Agrônômico, 1998. (Documentos IAC, 168).

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

MAGALHÃES, A. M. **A horta como estratégia de educação alimentar em creche**. 2003. 120 p. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MEDEIROS, B. A. et al. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista faculdade montes belos**, v. 4, n. 1, set. 2011.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência da Pesquisa Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PEREIRA, F.; OLIVEIRA, M. **Curso técnico instalador de energia solar fotovoltaica**. Porto: Publindústria, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO; DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Proposta para educação ambiental nas escolas municipais de Florianópolis: construindo um caminho para a participação consciente e responsável**. Florianópolis: (No prelo), 2004. 48 p.

RODRIGUES, Daniela Gureski; ANDREOLI, Vanessa Marion. Desafios e perspectivas das ações educativo-ambientais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 11, n. 4, p. 130-148, 2016.

SANTOS, O. S. **Hidroponia da alface**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2000. 160 p.

SERRANO, C. M. L. **Educação ambiental e consumerismo em unidades de ensino fundamental de Viçosa-MG**. Dissertação (Mestrado em Ciência Florestal)—Universidade Federal de Viçosa: UFV, 2003. 91 p.

SILVA, Marli Rodrigues da; OLIVEIRA, Marileide Antunes de. Revisão da literatura acerca do uso do lúdico na educação infantil. **Revista Saberes Docentes**, v. 1, n. 2, 2017.

STAFF, H. **Hidroponia**. 2. ed. Cuiabá: SEBRAE/MT, 1998. 101 p.

TURANO, W. A didática na educação nutricional. In: GOUVEIA, E. **Nutrição Saúde e Comunidade**. São Paulo: Revinter, 1990. 246 p.

VILLALVA, M.; GAZOLI, J. **Energia solar fotovoltaica: conceitos e aplicações**. São Paulo: Erica, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A HUMANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NOS ANOS INICIAIS: BRINCAR, LER E APRENDER NO ESTÁGIO CURRICULAR

Cris Regina Gambeta Junckes
Universidade Federal de Santa Catarina
crisjunckes@hotmail.com

Gisele Gonçalves
Universidade Federal de Santa Catarina
elesigon@gmail.com

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

Este texto tem como objetivo apresentar reflexões a respeito da experiência da Unidade Curricular de Estágio Interdisciplinar II – Anos Iniciais do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça, Santa Catarina, que buscou humanizar os tempos e espaços, a fim de incentivar a formação de leitores, escritores e atores sociais, numa perspectiva emancipadora, de uma escola estadual, campo de estágio. Durante as proposições, foi possível exercitar os direitos de brincar, ler e aprender, no qual imaginação e a criatividade estiveram intrínsecas às atividades desenvolvidas durante as intervenções docentes.

Palavras-chave: Tempos e Espaços. Anos Iniciais. Estágio.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Estágio Interdisciplinar II – Anos Iniciais é uma atividade curricular imprescindível e requisito à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). O estágio compreende atividades de observação, pesquisa, reflexão, participação e docência, nas quais contextualiza as áreas e os eixos de formação curricular, associando teoria e prática intrinsecamente.

A temática deste Projeto, foi cuidadosamente escolhida a partir do levantamento das necessidades formativas das crianças, professores e equipe gestora da escola campo de estágio, visando a formação dos pequenos leitores literários, uma vez que é por meio das narrativas que as crianças mergulham no mundo da palavra escrita de maneira contextualizada (DEBUS, 2006).

Como pressuposto foi tomado uma concepção de educação como processo de humanização (MELLO, 2007) e que pondera as condições históricas e sociais que marcam o cotidiano das instituições de educação e que levam em conta suas especificidades, mas principalmente, com o foco na criança para a ação educativa.

Enfatiza-se uma concepção de criança como sujeito social, partícipe e sujeito de direitos, um ser completo em si mesmo, um ser humano de pouca idade que se expressa por meio de múltiplas linguagens.

O espaço foi valorizado como fundamental para o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim como o tempo que se buscou não ser fragmentado, de modo que atenda as demandas das crianças, havendo um sentido real de pertencimento e que possibilite uma identidade cultural neste tão importante meio social que é a escola.

CONCLUSÕES

As propostas realizadas durante o período de Estágio consistiram em atividades de ensino orientadas por uma metodologia pautada nos princípios da participação e do respeito mútuo, caracterizado em atividades a serem realizadas para, com e entre as crianças. As atividades buscaram mobilizar os estudantes para a aprendizagem e garantir melhores condições para o seu desenvolvimento humano. Dentre estas, buscou-se proporcionar diferentes momentos de contação de histórias e contato com livros de literatura infantil, intencionalmente escolhidos, visando a formação dos pequenos leitores-ouvintes; qualificar o espaço da roda para despertar a vontade das crianças em participar deste momento, e que este se torne um lugar mais convidativo, confortável e prazeroso; revitalizar o parque da instituição, afim de garantir os pressupostos das orientações do ensino fundamental de 9 anos; humanizar o espaço da biblioteca, construindo um espaço aconchegante com tapetes e almofadas; e incentivar a leitura e a escrita por meio de propostas lúdicas e significativas.

REFERÊNCIAS

DEBUS, Eliane Santana Dias. **Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA/FMP. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Palhoça, 2015.

MELLO, Suelly Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA PERSPECTIVA CTS

Claudinei Jorge Cardoso

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
claudinei.cjc@gmail.com

Sandro Miguel Moreira da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
sandromiguelito@yahoo.com.br

Luciane Viater Tureck

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
lucianetureck@utfpr.edu.br

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

O presente trabalho apresenta uma síntese sobre um material didático desenvolvido por licenciandos para professores de ciências, no qual o conteúdo alimentação foi abordado em uma perspectiva CTS. A partir da problematização sobre xenobióticos, são apresentadas tecnologias de produção orgânica e hidropônica, composição dos alimentos, interpretação de rótulos e segurança alimentar. São disponibilizados textos de apoio, propostas de atividades e imagens. Além do material subsidiar uma prática docente mais contextualizada e integrada aos aspectos tecnológicos e científicos e seus impactos na sociedade, a construção do material permitiu reflexões acerca do processo de ensino de ciências, e contribuiu para a aproximação entre teoria e prática enquanto professores em formação.

Palavras-chave: CTS. Alimentação. Xenobióticos. Material didático.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais se busca um ensino de ciências que extrapole os conceitos e termos técnicos, aproximando a vida real na interação com fenômenos do dia a dia, passando assim de uma concepção de ciência neutra e restrita a técnica, para uma ciência que faz sentido. Entre as estratégias de ensino que possibilitam essa visão para além dos conceitos, e que promove a aproximação da ciência com as vivências cotidianas e a sociedade, destacam-se as abordagens pautadas nas relações entre ciência tecnologia e sociedade (CTS).

Diante dessa problemática, o presente artigo objetiva apresentar uma síntese de um material didático desenvolvido para os professores de ciências, o qual busca inserir a discussão sobre os xenobióticos e tecnologias de produção agrícola mais saudável no contexto da alimentação e segurança alimentar.

O material foi produzido por discentes do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais, do Campus Ponta Grossa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, cujo objetivo centrava-se no desenvolvimento de uma proposta de organização didática que em uma abordagem CTS, em conteúdo da disciplina de ciências. A estrutura da cartilha seguiu as bases teóricas de Aikenhead (1990), quanto a abordagem didática na perspectiva CTS, além de elementos teóricos sobre a escolha de temas geradores Freire (1996), Castro e Coimbra (1985), Turano (1990). Cada assunto apresentado no material contou com um texto de apoio ao professor que aborda o tema estudado, e na sequência foram propostas estratégias para aplicação em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Ensinar ciências com base nas inter-relações CTS que permeiam seus conteúdos pode ser uma estratégia efetiva de aproximação e de extrapolação de conceitos e conteúdos para a vivência e questionamentos do dia a dia, saindo assim de um ensino de ciências técnico e neutro para um ensino de ciências que de fato contribuirá para a formação dos alunos enquanto cidadãos inseridos em uma sociedade cada vez mais tecnológica e consumista.

Discussões acerca da segurança alimentar são de extrema importância, pois traz à tona as relações de consumo, hábitos familiares e culturais, aspectos históricos que acompanharam as mudanças da alimentação humana, tecnologias de produção de alimentos, e finalmente as questões de saúde e bem-estar diretamente envolvidas com a alimentação saudável.

A discussão inicial presente no material envolve a problematização acerca dos elementos adicionados industrialmente em muitos alimentos que consumimos desconhecidos pela maioria da população, conhecidos genericamente como xenobióticos. Nesse primeiro passo, o objetivo foi apresentar os tipos de compostos químicos que estão fortemente concentrados nos produtos alimentícios industrializados e são potencialmente perigosos à saúde humana. No segundo passo as discussões acerca das tecnologias de produção orgânica são discutidas, e a proposta de construção de uma horta foi apresentada. Em seguida, o conteúdo composição dos alimentos e interpretação dos rótulos é aprofundado, é discutida a importância de uma dieta alimentar balanceada e as mudanças no hábito alimentar baseadas na correta interpretação de rótulos e questionamentos acerca do impacto da tecnologia na indústria alimentícia. Foi proposta uma atividade envolvendo a dieta alimentar de cada aluno, com o propósito de refletir sobre os alimentos consumidos diariamente e a identificação dos xenobióticos nesses produtos. No último passo, foram apresentadas algumas tecnologias de produção hidropônica, como alternativa ao consumo de alimentos processados, sendo proposta a construção de hortas hidropônicas dentro do ambiente escolar em escolas que não possuem espaço físico.

CONSIDERAÇÕES

O questionamento sobre o que as tecnologias envolvidas na produção de alimentos nos disponibilizam, bem como os hábitos alimentares relacionados ao mundo moderno e as relações de consumo, são essenciais para que os cidadãos questionem suas escolhas e desenvolvam atitudes relacionadas a uma boa qualidade de vida. Cabe aos professores o papel de trabalhar a educação alimentar de forma mais ampla, crítica e reflexiva, formando cidadãos capazes de se posicionarem criticamente diante das opções de mercado, embasados por conceitos científicos e preocupados com o impacto de suas escolhas na saúde e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. Science-technology-society science education development: from curriculum policy to student learning. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO DE CIÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI: ACT – Alfabetização em ciência e tecnologia, 1990, Brasília. **Anais...** Brasília, jun. 1990. Mimeografado.

CASTRO, C. M.; COIMBRA, M. **O Problema Alimentar no Brasil**. São Paulo: UNICAMP – ALMED, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

TURANO, W. **A didática na educação nutricional**. In: GOUVEIA, E. *Nutrição Saúde e Comunidade*. São Paulo: Revinter, 1990.

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR A PARTIR DO CONTO "ALICE IN WONDERLAND"

Caique Fernando Fistarol

Universidade Regional de Blumenau
cfersf@gmail.com

Lais Oliva Donida

Universidade Federal de Santa Catarina
lais.donida@gmail.com

Sandra Pottmeier

Universidade Federal de Santa Catarina
pottmeier@gmail.com

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

Este relato de experiência busca compreender os discursos de estudantes inseridos no 4º ano do Ensino Fundamental acerca da leitura do conto "*Alice in Wonderland*". A metodologia é a de abordagem qualitativa desenvolvida por meio de uma sequência didática a partir do conto "*Alice in Wonderland*" constituída de um trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas de língua inglesa, língua portuguesa e artes. Os resultados apontaram que os estudantes compreenderam o conto em inglês e em português. Entretanto, acabaram apresentando dificuldades quanto à escrita do gênero resumo do conto nas duas línguas. Assim, depreendeu-se que esses sujeitos por se encontrarem em processo inicial de aprendizagem de línguas, podem cometer erros de ortografia, de coesão e coerência.

Palavras-chave: Educação Básica. Literatura. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

As práticas de leitura e escrita no contexto escolar e fora dele têm modificado não apenas as atitudes dos estudantes diante da oferta de apetrechos tecnológicos para a leitura e a escrita, mas têm levado os professores, especificamente, da Educação Básica, a observarem e a mudarem sua prática pedagógica, haja vista o público que tem chegado até suas salas de aula inscritos em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais.

Concordamos com Cortella (2014), quando este enuncia que a educação não é algo individual ou que aconteça de forma isolada. Para este autor, somos todos alunos, aprendemos uns com os outros, o tempo todo, seja na escola, seja na rua, na sociedade.

Assim, este relato de experiência que emerge de discussões e reflexões sobre da leitura na Educação Básica, objetiva compreender os discursos de estudantes inseridos no 4º ano do Ensino Fundamental acerca da leitura do conto "Alice in Wonderland".

Trata-se de uma abordagem qualitativa permeada pela sequência didática desenvolvida a partir do conto "Alice in Wonderland" constituída de um trabalho interdisciplinar envolvendo a língua inglesa, língua portuguesa e artes, constituída por 16 aulas com 26 estudantes matriculados em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada no município de Blumenau/SC.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

O presente trabalho pautado no conto "Alice in Wonderland" foi desenvolvido a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: 1) contação da história "Alice in Wonderland" na aula de língua inglesa; 2) estudo de vocabulário de palavras-chaves referente ao conto em língua inglesa; 3) gênero textual – resumo (produção diagnóstica inicial: resumo do conto "A Princesa e o Sapo" coletivamente) nas aulas de língua portuguesa com a professora regente e língua inglesa com o professor da disciplina; 4) *linking words*: vocabulário adicional em língua inglesa; 5) criação de diálogos através do vocabulário de palavras e *linking words*; 6) assistir o filme "Alice in Wonderland" com a professora regente em língua portuguesa.

A partir do filme assistido pelos estudantes, estes produziram um resumo em língua inglesa e língua portuguesa. Com as correções realizadas pelos docentes de língua inglesa e regente de sala, os estudantes dialogaram com os professores e refizeram o resumo utilizando as palavras-chaves em inglês e as *linking words* por meio da estratégia de ensino de *code-switching*. Após a reescrita e nova correção, os estudantes realizaram a leitura dos resumos nas duas línguas. Além disso, os estudantes produziram desenhos sobre os resumos nas aulas de artes. Estas foram utilizadas para as gravações das leituras que foram transformadas em *podcasts*.¹

Compreendeu-se que os estudantes a partir dos processos de escrita e reescrita conseguiram entender o gênero resumo, assim como, o conto que escutaram e assistiram em línguas portuguesa e inglesa. Além disso, compreendeu-se que para os estudantes a escrita e inserção de vocábulos em inglês por meio de gêneros como contos conhecidos por eles, auxilia na ampliação do léxico em outra língua, o que reverbera em uma prática social com a língua em uso, não fragmentada ou apenas para memorização de avaliações e exercícios mecânicos.

Outro fator decisivo para se trabalhar interdisciplinarmente com contos literários, em específico "Alice in Wonderland" a partir de sequência didática utilizando o *code-switching* é que os estudantes não ficam envergonhados em ler em língua inglesa e/ou de cometerem deslizes de pronúncia. Quando os estudantes ouviram suas gravações nos *podcasts* puderam se avaliar criticamente enquanto sujeitos. Estes notaram que por estarem nervosos, pronunciaram de modo não correto alguma palavra, ou que poderiam ter pausado em determinado momento da leitura e que este traria maior entendimento a quem os escutasse.

CONCLUSÕES

Portanto, compreendemos a partir desse relato de experiência e do trabalho com a literatura na sala de aula, a importância da observação do docente na sala de aula; da sua organização, gestão, interação entre os pares,

¹ O *podcast* é um arquivo digital distribuído por meio da *internet*, tendo como principal característica um sistema que possibilita o *download* automático de todos os textos/assuntos produzidos, discutidos e publicados por um determinado autor na rede.

buscando nessas ações uma reflexão entre a teoria e a prática, visando a um currículo integrado, a uma formação humana e integral.

No tocante ao ensino da língua inglesa em anos iniciais, estas precisam estar ancoradas em uma vertente de letramentos pautada na dialogia e em gêneros para que estas práticas sociais façam sentido para o estudante. Que a partir dessas práticas de leitura e escrita, os estudantes compreendam os motivos de escrever e reescrever indiferente da língua contextual em que o trabalho está sendo desenvolvido.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

DIREITO E CÁRCERE: REMIÇÃO DA PENA PELA LEITURA

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset

Universidade do Oeste de Santa Catarina
professora.rossaly@gmail.com

Fernanda de Oliveira

Universidade do Oeste de Santa Catarina
fernanda.oliveira@unoesc.edu.br

Nathaba da Silva

Universidade do Oeste de Santa Catarina
nathaba.silva@unoesc.edu.br

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

O projeto de extensão da Unoesc Xanxerê - Direito e Cárcere: Remição pela Leitura - objetiva contribuir com uma possível ressocialização dos apenados do Presídio Regional de Xanxerê pela leitura de obras clássicas da literatura universal. Os acadêmicos de Direito entrevistam o presidiário que previamente tenha lido o mesmo livro que os acadêmicos leram. Durante a entrevista com os privados de liberdade, os acadêmicos observam se o entrevistado demonstra compreensão do conteúdo lido e, em relatório escrito, sugerem ao Poder Judiciário se ele poderá ou não ser beneficiado com a remição de dias da pena. Aos encarcerados, reflexões são suscitadas a partir das reflexões e marcas de humanidade que emergem das leituras. Aos acadêmicos, o conhecimento da realidade de um sistema prisional.

Palavras-chave: Educação no Ensino Superior. Remição da pena pela leitura. Leitura de obras clássicas da literatura universal. Extensão comunitária. Sistema prisional.

INTRODUÇÃO

Estive preso e vieste me visitar. (MATEUS, 2002, 25:36).

O projeto de extensão comunitária da Unoesc Xanxerê - Direito e Cárcere: Remição pela Leitura - objetiva contribuir com uma possível ressocialização dos apenados do Presídio Regional de Xanxerê (SC) pela leitura de obras clássicas da literatura universal que apresentam experiências humanas e suscitam reflexões acerca da responsabilidade pessoal, da possibilidade de superação de situações difíceis, da busca de sentido na vida, da

escala de valores morais e religiosos e da redenção pelo arrependimento sincero. Muito além da burocracia de preenchimento de papéis, o Projeto traduz-se em gesto de alteridade dos acadêmicos de graduação em Direito, com o amparo institucional de docentes e gestores da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê que, sob essa óptica, estão implicados na epígrafe bíblica que também enquadra este trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Se há um desafio político global em torno da prisão, este não é saber se ela será ou não corretiva; se os juízes, os psiquiatras, ou os sociólogos exercerão nela mais poder que os administradores e guardas; na verdade ele está na alternativa prisão ou algo diferente de prisão. (FOUCAULT, 2014, p. 301)

Os acadêmicos de Direito, individualmente ou em duplas, entrevistam o apenado que previamente tenha efetuado a leitura do mesmo livro que a dupla de acadêmicos leu. Durante a entrevista com os reeducandos participantes do projeto, os acadêmicos observam se o entrevistado demonstra compreensão do conteúdo lido, respeitada a capacidade intelectual dele e, em relatório escrito em duas vias - uma entregue à Coordenação do Curso e outra ao Presídio Regional de Xanxerê, posteriormente entregue ao Poder Judiciário -, sugerem se o reeducando poderá ou não ser beneficiado com a remição de dias da pena. Almeja-se, com esta atividade, contribuir tanto com acadêmicos quanto com privados de liberdade, pois, das leituras emergem marcas de humanidade presentes nas clássicas obras da literatura universal. Também, por meio da participação efetiva deste Projeto, os acadêmicos conhecem a realidade de um sistema carcerário, objeto de estudo no curso de graduação em Direito. Ancora-se na visão foucaultiana, expressada na epígrafe acima, para refletir que há sim um desafio político em torno da prisão: aos sujeitos envolvidos no Projeto de extensão da Unoesc Xanxerê - Direito e Cárcere: remição pela leitura – há a possibilidade de ousar, mesmo com paradoxo dos privados de liberdade, propor “algo diferente de prisão”. (FOUCAULT, 2014, p. 301).

(IN)CONCLUSÃO

[...] aqueles pobres prisioneiros. [...] Tenho certeza de que, se me fechassem ali, mesmo sem ter feito nada de ruim, eu acabaria muito mau. Que será que a gente podia fazer para que eles sofressem menos? (DRUON, 2010, p. 36)

Os acadêmicos são empenhados e entusiasmados com o contato com os apenados, porque adquirem conhecimento na prática real de um sistema prisional e outra visão da vida dessas pessoas privadas de liberdade. Sob a visão dos apenados, por sua vez, a importância é ainda maior, já que se ocupam com leituras interessantes e, com isso, ainda recebem a remição dos dias da pena por meio da leitura efetuada. Desde que o Projeto iniciou, em 2015, foram realizadas mais de duzentas entrevistas: possivelmente, trouxeram aos apenados do Presídio Regional de Xanxerê, aos acadêmicos de Direito da Unoesc Xanxerê, ao próprio Poder Judiciário e aos organizadores, relevantes benefícios. Compreende-se que o melhor que o projeto possa oferecer, também com o olhar da epígrafe do personagem Tistu – o menino do dedo verde – da clássica obra da literatura universal cuja temática são questões relacionadas com os conceitos de convívio social, ética e cidadania, dedicando um capítulo inteiro ao sistema prisional, é contribuir com uma possível ressocialização dos privados de liberdade: podem mudar sua visão com relação aos assuntos tratados nos livros com os quais têm contato, podem despertar interesse pelo estudo e, ainda, podem ser reeducados pelo hábito da leitura. “A gente” do Projeto Direito e Cárcere: remição pela leitura pode oferecer a leitura para que “aqueles pobres prisioneiros sofram menos” (DRUON, 2010, p. 36).

REFERÊNCIAS

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 88. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MATEUS: In: **A Bíblia**: tradução ecumênica. São Paulo: Paulinas, 2002.

ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andreia Martinazzo Braga

Universidade do Oeste de Santa Catarina
andreiamartinazzobraga@gmail.com

Nadiane Feldkercher

Universidade do Oeste de Santa Catarina
nadiane.feldkercher@unoesc.edu.br

Sem Financiamento

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

Neste trabalho apresentamos o relato de uma experiência de estágio docente realizado no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina, (UNOESC), Campus de Capinzal/SC. O objetivo principal é refletir sobre a experiência levando em consideração a formação para a docência no ensino superior. Ao relatar a experiência buscamos analisá-la a partir de alguns fundamentos teóricos relativos à docência. Com a experiência afirmamos que a formação para a docência no ensino superior é um processo de desenvolvimento profissional constante ao longo da profissão.

Palavras-chave: Ensino superior. Estágio docente. Formação. Experiência.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O exercício da docência em forma de estágio apresenta-se como uma possibilidade de aprimoramento profissional, oportunizando conhecimentos que vinculam teoria e prática. Considerando a formação para a docência, iremos relatar a experiência do estágio docente de graduação.

ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O estágio docente de graduação, como uma oportunidade de iniciação à docência, revelou-se como uma etapa importante no processo de aprender a ser professora no ensino superior. A experiência proporcionou o estudo do plano de curso, o aprofundamento teórico relativo ao conteúdo, o planejamento das atividades - considerando a

carga horária disponível e a metodologia mais apropriada à execução dos planos de aula - e a avaliação das práticas desenvolvidas.

Essas experiências contribuíram para o (re)pensar das ações e, conseqüentemente, para a (res)significação da atuação docente no ensino superior. Quanto a essas considerações, encontramos respaldo em Pimenta e Anastasiou (2010, p. 88) quando argumentam que a “docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional [...]”

No decorrer do estágio percebemos que a abordagem teórica e os exemplos trazidos pelas professoras potencializam o trabalho com o conteúdo, tornando-o mais significativo a partir da justaposição da teoria e da prática. Pimenta e Lima (2004, p. 43) entendem que o “papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas [...]” Na experiência de ensino que tivemos percebemos que a teoria e a prática são indissociáveis no fazer docente.

A docência compartilhada, exercida no estágio de graduação, possibilitou reflexões sobre a constituição do professor e suas práticas pedagógicas. Imbernón (2011, p. 121) nos revela que o “contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa [...]” Assim, após o exercício da docência, as reflexões e compartilhamentos feitos entre as professoras foram fundamentais para a (re)construção dos saberes e dos fazeres docentes.

Um percurso formativo significativo deve desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes reflexivas. Reconhecemos que as professoras envolvidas no estágio docente de graduação possuíam saberes singulares e que o compartilhamento da docência lhes proporcionou um ambiente de aprendizagens múltiplas e recíprocas. A experiência fez-nos lembrar que aprendemos uns com os outros, que aprendemos a partir das relações que estabelecemos ao longo de nossa existência e que o nosso fazer docente se (re)constrói nesse movimento vivo de aprender sempre.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estágio docente trouxe à mestrandia o primeiro contato com a docência no ensino superior, possibilitando a vivência do planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem no contexto universitário. Com o desenvolvimento das práticas educativas, concernentes ao estágio, enfatizamos a necessidade de o docente sempre aprender. Com a experiência afirmamos que a formação para a docência no ensino superior é um processo reflexivo e de desenvolvimento profissional constante ao longo da profissão.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MATERIAL DIDÁTICO COM IMAGENS HISTOLÓGICAS PARA DEFICIENTES VISUAIS: UM RELATO SOBRE O ATO DE ADAPTAR

Marcelina Debiasi

Unoesc

marcelina.debiasi@unoesc.edu.br

Regina Oneda Mello

Unoesc

regina.mello@unoesc.edu.br

Rôse Maria Makowski

Unoesc

rose.makowski@unoesc.edu.br

Eixo temático: Experiências escolares

Pôster

Resumo

O objetivo do trabalho foi a elaboração de material didático adaptado, a cerca de tecidos e sistemas histológico, para atender as necessidades de aprendizagem de aluno com deficiência visual na área das Ciências da Vida e Saúde. O acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior exige estratégias pedagógicas inclusivas, que possibilitem a compreensão de conceitos-chave. Para isso, foi elaborado um livro de imagens histológicas com percepção tátil e um roteiro-áudio para auxiliar a compreender e aprender conteúdos relacionados à Histologia. Os resultados evidenciam que o material proporcionou ao acadêmico com deficiência condições de aprendizagem semelhante aos demais colegas normovisuais, favoreceu os processos de interação e oportunizou aprendizagem também aos demais alunos.

Palavras-chave: Ensino Superior. Deficiência visual. Material adaptado.

INTRODUÇÃO

Com o avanço das políticas de inclusão social e educacional, o ensino superior no Brasil está cada vez mais acessível o que amplia as oportunidades de ingresso e oportuniza a inclusão de alunos com deficiência às Universidades.

Mas, para além do ingresso, alunos com deficiências, entre elas, a visual, apresenta-se ainda como um desafio porque é preciso garantir a permanência e o aprendizado com qualidade dos conhecimentos pertinentes às diferentes áreas do conhecimento. Ainda, grande parte dos materiais didáticos disponibilizados não atende às especificidades de alunos com esta deficiência, que, além disso, são inseridos em salas de aula com alunos videntes.

Em se tratando do componente de Histologia, uma das principais dificuldades no ensino está no fato de o conhecimento estar amplamente inserido no mundo microscópico, o que torna difícil a compreensão por parte de aluno com deficiência visual. A visualização facilita a apreensão das formas, dos conceitos e das estruturas de formação.

Nesse contexto, foram elaborados livros que contêm imagens histológicas táteis e o roteiro áudio, capazes de viabilizar a superação de obstáculos e possibilitar ao aluno compreensão do conteúdo. O material foi disponibilizado para o aluno com deficiência visual e para os demais alunos normovisuais matriculados no componente de Histologia, 2017.

DESENVOLVIMENTO

As adaptações de recursos e ferramentas tecnológicas devem mediar e potencializar o aprendizado e a apreensão dos conteúdos científicos, dos conceitos-chave e permear as interações professor-conhecimento-aluno. Segundo Tomlinson (2011), a adaptação é "fazer mudanças em materiais de modo a melhorá-los ou torná-los mais adequados a determinado tipo de aluno."

A metodologia de ensino utilizada proporcionou ao acadêmico com deficiência visual uma condição de aprendizagem semelhante aos demais colegas normovisuais. Segundo Batista (2005), no que se refere ao ensino de conceitos para alunos cegos, as decorrências dessas concepções devem ser levadas em conta da mesma forma que para alunos videntes. A especificidade fica por conta da elaboração de recursos auxiliares na compreensão de diferentes conceitos.

O método utilizado para a inclusão do aluno não implicou na exclusão dos demais, ao contrário, favoreceu a interação entre os colegas, pois todos utilizaram este material e relataram que facilitava o entendimento. Este material pode ser inserido para todos os alunos, pois se apresenta como material adicional que contribui para facilitar o aprendizado. Segundo Faria e Souza (2011), a utilização de recursos didáticos táteis - visuais, é realmente eficaz para a promoção do aprendizado significativo dos alunos no estudo das ciências morfológicas, sendo, além disso, uma opção de recurso para utilização em salas de aulas inclusivas onde estejam alunos com deficiência visual seja essa parcial ou total.

Dessa forma, a intervenção educativa e a utilização de materiais didáticos adaptado às necessidades perceptuais de estudantes com deficiência visual ajudam no desenvolvimento de caminhos alternativos com recursos que favorecem a percepção tátil de forma a facilitar a compreensão do conteúdo tanto por alunos videntes, quanto com deficiência visual.

CONCLUSÃO

A metodologia de ensino proporcionou ao acadêmico com deficiência visual condição de aprendizagem semelhante aos demais colegas normovisuais.

O material didático favoreceu os processos de interação e oportunizou aprendizagem também aos demais colegas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. G. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21 n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2005.

SOUZA, P. F., FARIA, J. C. N. M. **A construção e avaliação de modelos didáticos para o ensino de ciências morfológicas**: uma proposta inclusiva e interativa. Enciclopédia biosfera, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 7, n. 13, 2011.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. 2. ed. Nova York: Cambridge University Press, 2011.

O CURRÍCULO DA EJA COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO AO ABANDONO ESCOLAR

Daiane Caetano Costa de Aquino
Universidade do Vale do Itajaí
daiannyaquino@hotmail.com

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

Este relato de experiência tem como cenário a educação de jovens e adultos (EJA) num centro educacional público, em que emerge o abandono escolar. Com o objetivo de enfrentar a problemática evidenciada, optou-se pela reconfiguração do currículo que vinha sendo desenvolvido na escola, de maneira que este pudesse gerir as escolhas acerca do fazer pedagógico incluindo os saberes discentes e se adequando as necessidades de flexibilização de horários para contribuir com a permanência dos alunos. Diante das ações executadas e dos índices alcançados, concluiu-se que o currículo pode atuar como um instrumento eficaz na elevação da permanência dos alunos da EJA.
Palavras-chave: EJA. Currículo. Abandono escolar.

SITUANDO A EXPERIÊNCIA

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha mais atenção no cenário legal, quanto à efetivação da obrigatoriedade de sua oferta. Garantir o direito ao acesso foi um passo importante, mas não assegura a permanência efetiva dos alunos da EJA, visto que a conclusão dos estudos depende de diversos fatores. A LDB recomenda adequações às necessidades dos alunos da EJA, para que concluam seus estudos e consigam conciliar educação e trabalho.

No centro educacional no ano de 2014 o monitoramento do segundo bimestre, registrou abandono de 19% dos alunos e as pesquisas internas apontaram como principais causas: motivos particulares, desmotivação e a dificuldade em conciliar a educação com o trabalho. Diante da problemática emergida, a equipe de profissionais da EJA, com objetivo de enfrentar o abandono, optou pela reconfiguração do currículo que estava sendo ofertado.

CURRÍCULO: INSTRUMENTO GERENCIADOR

O currículo pode ser definido como um instrumento capaz de organizar a escola, alinhar o trabalho docente e apontar o que determinada instituição de ensino almeja para seus alunos. Vai além da seleção de conteúdos a

serem desenvolvidos durante as aulas, norteia a prática pedagógica, o processo de ensinar e aprender, é por meio dele que a escola define e regula todas as suas ações de cunho pedagógico (SACRISTÁN, 2013).

Explicitada a função do currículo e seu poder de gerenciamento dos processos educacionais, buscou-se então ofertar um currículo que acolhesse os saberes dos discentes, tornando a escola mais atrativa e o conhecimento mais significativo. Estabeleceu-se relações mais dinâmicas entre o saber escolar e a vida prática, as dimensões do currículo foram ampliadas (SOUTO, 2011, p. 307).

O currículo da EJA passou a valorizar e acolher mais os saberes dos estudantes, houve flexibilização maior dos horários para atender as necessidades dos alunos trabalhadores, o professor assumiu autonomia em fazer adequações quanto ao atendimento dos alunos para regularização de pendências diversas.

A mudança na postura do currículo frente às necessidades dos alunos, só foi possível devido ao planejamento coletivo das ações didáticas e pedagógicas que seriam desenvolvidas no ambiente escolar, destacam Morés e Silva (2013, p. 57) como "um momento de transformar as ideias em ação". Com as ações então efetivadas os índices de abandono nos bimestres seguintes decaíram sucessivamente para 17% e 12%. Nos anos de 2015, 2016 e início de 2017 ocorreram diversas oscilações, o que fez com a equipe optasse por promover uma reconfiguração constante no currículo.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A reconfiguração do currículo ofertado por meio das ações didáticas e pedagógicas foi determinante para elevação dos índices de permanência dos alunos da EJA. É importante ressaltar, que embora a escola tenha se tornado mais atrativa, com conteúdos mais próximos da realidade dos alunos e, conseqüentemente mais significativa, ocorreram nos anos seguintes oscilações nos índices de permanência, o que demonstrou que o currículo escolar precisa estar em contínua transformação, com a finalidade de atender as necessidades dos alunos e servir de enfrentamento às problemáticas que vão emergindo e que interferem negativamente no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MORÉS, Andréia; SILVA, Lisandra Pacheco da. Projeto didático na EJA: entre ideias e a ação um caminho para a travessia. In: STECANELA, Nilda (Org.). **Práticas de EJA**. Caxias do Sul: EducS, 2013. p. 57-78.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUTO, Regina Bittencourt. Prática docente e currículo na educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. p. 280-311.

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COM PROJETO DIDÁTICO APLICADO À TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: RODA DE CHIMARRÃO

Elizete Severgnini

Centro Educacional Roberto Trompowsky
zete.93@gmail.com

Sherlon Cristina De Bastiani

Centro Educacional Roberto Trompowsky
sherlondebastiani@gmail.com

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

Este texto visa apresentar um relato de experiência com o uso de uma metodologia interdisciplinar organizada por meio de um Projeto Didático chamado “Roda de Chimarrão” aplicado a turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Este projeto teve como objetivo geral contribuir para o processo de alfabetização nesta etapa de ensino e, como pano de fundo, reconhecer a erva-mate como parte da cultura das famílias do município de Joaçaba. O trabalho com o projeto proporcionou o contato com alunos com diferentes gêneros textuais, resolução de problemas de forma contextualizada e a imersão na cultura relacionada à erva-mate.

Palavras-chave: Alfabetização. Interdisciplinaridade. Projeto Didático.

INTRODUÇÃO

“A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais de toda prática educacional.” (ZABALA)

Este texto visa apresentar o Projeto Didático intitulado “Roda de Chimarrão” aplicado à turmas de 3º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional Roberto Trompowsky entre os meses de abril a outubro de 2017, envolvendo 52 estudantes. O Projeto Didático teve como objetivo geral contribuir para a consolidação do processo de alfabetização dos alunos do terceiro ano e, como pano de fundo, reconhecer a erva-mate como parte da cultura das famílias do município de Joaçaba.

A organização das atividades no formato de projeto didático é uma metodologia de ensino recomendada pelos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, de acordo com Barros-Mendes, Cunha e Teles (2012) exige do professor o planejamento, a construção de objetivos, o dimensionamento do tempo, a divisão de tarefas e a avaliação.

O projeto organizou os conteúdos de forma interdisciplinar, que de acordo com Zabala (1998, p. 143) “A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação das ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.”

DESENVOLVIMENTO: RODA DE CHIMARRÃO

A realização do projeto dividiu-se em várias etapas. Apresentamos em forma de blocos as atividades realizadas:

Atividades de pesquisa: i) O nome científico da erva-mate: “*Ilex paraguariensis*”; ii) Os benefícios e malefícios do consumo da erva-mate; iii) O aspecto cultural regional do uso dos chás e os enfeites artesanais das cuias; iv) Os lugares onde esta bebida é tradicionalmente consumida e como é consumida - quente (Chimarrão), fria (Tererê) ou doce (Mate-Doce); v) preferencias de consumo das famílias; vi) Levantamento de preços da erva-mate no comércio local.

Atividades de Vivências: i) Mateadas; ii) Escuta de músicas tradicionalistas; iii) Passeio de estudos.

Gêneros textuais trabalhados: i) Receita; ii) Relatório de pesquisa; iii) Poesia; iv) Lenda.

Explorações: i) Leitura e interpretação de textos; ii) Significados de marcas linguísticas regionais; iii) Situações problemas; iv) Organização de dados em tabelas.

Atividades práticas: i) Confecção de maquete; ii) Confecção de bolo.

Como resultados de aprendizagem foi percebida a ampliação do repertório escrito na produção de texto e a capacidade de síntese e organização cronológica dos fatos e outros relacionados à convivência e à formação do humano. O envolvimento das famílias foi bastante significativo.

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Pode-se dizer que o trabalho interdisciplinar por meio do Projeto Didático “Roda de Chimarrão” contribuíram para o alcance do objetivo principal do trabalho escolar que referia-se à alfabetização. No diagnóstico de aprendizagem realizado em Março/2017 observou-se que 6% dos estudantes encontravam-se na fase Pré-silábica, 11% na fase Silábica, 13% na fase Silábico-alfabética e 68% na fase Alfabética¹. Já, no diagnóstico realizado em Novembro/2017 observou-se que apenas 3 alunos não chegaram à fase alfabética.

Para além da alfabetização na língua portuguesa, as aprendizagens ocorreram nas demais áreas do conhecimento – matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Ainda, os alunos desenvolveram a valorização dos aspectos históricos culturais que envolveram a temática trabalhada.

REFERÊNCIAS

BARROS-MENDES, A.; CUNHA, D. A.; TELES, R. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. In.: BRASIL. SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 11-19.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

¹ Para a categorização dos níveis de alfabetização que apresentaremos a seguir, tomamos por base os níveis de Alfabetização propostos por Ferreiro e Teberosky (1999).

O USO DE ESPAÇOS NÃO FORMAIS PARA ENSINAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Millene de Oliveira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
millenedeoliveira4@gmail.com

Ketlyn Selmer

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
selmer.ketlyn@gmail.com

Monica Liliane Martini

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
monicalilianemartini@gmail.com

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

Este trabalho teve como objetivo demonstrar através da prática, a importância dos espaços não formais no ensino. Foi realizado nas dependências da UTFPR- Campus Ponta Grossa, em parceria com o grupo de escoteiros Lagoa Dourada. Para desenvolvimento do projeto utilizou-se diálogos por meio de conversas em roda, execução de uma trilha ecológica pelo campus e gincana final sobre as informações recebidas durante o projeto. Foi possível observar a importância dos espaços não formais como ferramenta de ensino, visto que contribuiu para tornar o ambiente mais favorável para questionamentos e diálogos. A interação entre ambiente e grupo mostrou-se relevante como requisito para modificar a percepção com relação a biodiversidade e importância da preservação.

Palavras-chave: Ambientes não formais. Aprendizagem. Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

Atualmente, percebemos um aumento exponencial na degradação do planeta, questões como preservação e conservação do meio ambiente permanecem aquém da nossa sociedade.

Por este motivo, o presente trabalho objetivou contribuir com a educação ambiental através do uso de espaços não formais, tornando a aprendizagem significativa nestes espaços por permitir a relação entre conceitos teóricos e práticos.

O projeto realizou-se nas dependências da UTFPR – Ponta Grossa, sede do Grupo Escoteiro Lagoa Dourada. O campus possui uma grande variedade de espécies animais e vegetais, o que torna o local apto para trabalhar educação ambiental.

Como metodologia de ensino, foi utilizada conversa em roda, onde foram abordadas informalmente questões sobre reciclagem, fotossíntese, preservação e conservação do meio ambiente. Em seguida, o grupo seguiu uma trilha ecológica a fim de observar algumas espécies de árvores presentes no campus. Como proposta final, o grupo foi dividido em duas equipes para gincana recreativa, a qual consistiu em questionário lúdico embasado nos assuntos tratados anteriormente.

DESENVOLVIMENTO

O uso dos espaços não formais possibilita ao aluno sistematizar as teorias, contribui para a construção do conhecimento e desenvolve a capacidade de explorar os objetos (SILVA; SILVA; VAREJÃO, 2010). A aprendizagem em ambientes não formais é significativa, já que ao ser exposto ao meio o aluno consegue perceber como os conceitos estão conectados e acaba tornando-se um investigador, movido pela curiosidade.

A importância das saídas de campo como ferramenta na educação é ressaltada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998):

Atualmente é impensável o desenvolvimento do ensino de Ciências de qualidade sem o planejamento de trabalhos de campo que sejam articulados às atividades de classe. Esses trabalhos contemplam visitas planejadas a ambientes naturais, a áreas de preservação ou conservação, áreas de produção primária (plantações) e indústrias, segundo os diferentes planos de ensino do professor. (BRASIL, 1998, p. 126).

O passeio na trilha mostrou-se uma importante ferramenta para incitar a curiosidade a respeito da vegetação do campus, além de ajudar a assimilar conceitos de preservação de áreas verdes. Durante o diálogo final observou-se que as crianças não encontraram dificuldades em lembrar a teoria apresentada ao longo do passeio, tendo facilidade em expô-la com suas próprias palavras.

Como forma de valorização, cada criança recebeu um certificado, como estratégia para reforçar seu papel de agentes atuantes em todos os processos relacionados à conservação do meio ambiente.

CONCLUSÕES

Com base nas atividades realizadas, foi observado que o diálogo usado para abordar educação ambiental contribuiu para aproximar os educadores dos educandos, de tal modo que estes se sentiram familiarizados com o assunto, realizando comentários, questionamentos e mantendo participação ativa nas atividades propostas.

Trabalhar utilizando outros ambientes além da sala de aula pode ser muito produtivo para a aprendizagem, embora o método apresente obstáculos, é imprescindível considera-lo ao construir o plano de aula, além de proporcionar melhor aproveitamento dos conteúdos, promove experiências novas para o professor, o qual está constantemente envolvido no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S. As contribuições de Henri Wallon ao estudo do jogo no desenvolvimento da criança e adolescente. *Educativa*, Goiânia, v. 3, p. 27-41, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para Unesco da Comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, J. S. R.; SILVA, M. B.; VAREJÃO, J. L. Os (des)caminhos da educação: a importância do trabalho de campo na geografia. **Vértices**, v. 12, n. 3, p. 187-197 set./dez. 2010.

PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS: A EVOLUÇÃO HUMANA GAMEFICADA CONSTRUINDO CONCEITOS DA HISTÓRIA HUMANA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandro Miguel Moreira da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
sandromiguelito@yahoo.com.br

Claudinei Jorge Cardoso

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
claudinei.cjc@gmail.com

Awdry Feisser Miquelin

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
awdryfei@gmail.com

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

O uso da tecnologia da informação computacional (TIC) nas atividades práticas aplicada em sala de aula pode despertar a curiosidade do estudante e motivar o processo ensino-aprendizagem, onde pode aproximar a realidade vivenciada fora do âmbito escolar ao conteúdo aplicado em sala de aula, onde jogos e aplicativos podem interagir com o aprendiz como ferramenta de ensino, auxiliando no desenvolvimento de sua estrutura cognitiva. O referido trabalho apresenta uma síntese sobre um jogo didático de desenvolvimento próprio, apresentando a relação evolução humana e energia, desenvolvido para trabalhar os diversos conceitos no ensino de ciências, resgatando o contexto histórico do gênero homínideo e a evolução da energia como primeiro recurso tecnológico que o homem conheceu.

Palavras-chave: TIC. Energia. Game. Evolução Humana.

INTRODUÇÃO

Os recursos disponibilizados pela natureza sempre foram necessários e imprescindíveis para a sobrevivência humana, no entanto a interação com esses recursos partiu de uma relação instintiva pela prática da sobrevivência, onde a espécie humana desenvolveu técnicas e práticas que partiram do uso da energia, a qual se deu ao longo do processo da evolução.

Dessa forma trabalhando a gameficação como ferramenta no ensino de ciências, foi desenvolvido por discentes do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais do Campus Ponta Grossa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, partindo da disciplina de atividades práticas de componente curricular, um jogo

educativo que apresenta em três fases a relação entre evolução humana e energia, cujo objetivo é despertar no discente um raciocínio lógico devido a necessidade de programação computacional do jogo, onde foi utilizado o programa Construct 2™, e um conhecimento científico onde se ilustra em cada fase do jogo a evolução do homem, com a finalidade de despertar no estudante a importância da mediação entre tecnologia e aplicativos para formação de novos conceitos educacionais pelo processo motivacional.

DESENVOLVIMENTO

Trabalhar conceitos no ensino de ciências é um desafio para os professores, nesse processo existem diferentes metodologias de ensino que podem ser aplicadas em sala de aula, como por exemplo, de caráter prático e lúdico. Na aplicação de atividades envolvendo tecnologia da informação computacionais (TIC) está ligada o caráter lúdico, para Schultz et al. (2005), as atividades de caráter lúdico proporcionam melhor compreensão e atuam de forma tranquila na aprendizagem dos estudantes, contribuindo de forma positiva na construção do conhecimento.

O Ensinar Ciências não se limita a repassar conhecimento ou transmitir informações de forma mecânica, o professor deve oferecer ao estudante diversas maneiras dele poder alcançar seu ideal, através da aplicação de atividades lúdicas como jogos educacionais, o professor estimula o discente na leitura, no raciocínio, em pesquisar o significado de novos conceitos que são apresentados ao longo do desenvolvimento das fases no jogo. Segundo HAMZE (2005), os jogos mantêm uma ligação direta com o pensamento lógico do jogador, através de regras, instruções, operações, definições, deduções, desenvolvimento, utilização de conceitos e operacionalizações. Seguindo esses passos o desenvolvimento do jogo EVO, inicia-se com a apresentação da primeira fase onde o *Australopithecus africanus*, usa da energia de propulsão humana, sua força, para sobreviver, através de sua locomoção bípede se alimenta de frutos. Na segunda fase o gênero *Homo habilis* desenvolve técnicas de produção em ferramentas como a machados para sobreviver e alimentar-se, surge então primeira tecnologia como instrumento de caça, na terceira fase do jogo identifica-se o *Homo sapiens*, com a representação de sua alimentação com qualidade duvidosa e das bactérias que estão presente na sociedade atual.

O game EVO tem o potencial de auxiliar o professor para discutir questões do desenvolvimento humano, exemplificando as formas de sobrevivência em cada período; das diferentes formas de se obter energia para uso das espécies e também consegue ensinar matemática devido existir uma programação lógica com raciocínio cartesiano no uso do software constructo 2, e biologia na escolha dos cenários que compõem o jogo.

CONCLUSÃO

Trabalhar com desenvolvimento de jogos educacionais em sala de aula, propicia ao estudante desenvolver um saber crítico de forma natural, utilizando a tecnologia que na maioria das vezes faz parte do seu dia a dia, além de resgatar a vontade de aprender e explorar diferentes conceito, servindo como desafio que constrói positivamente uma relação professor-aluno; a tecnologia pode auxiliar na formação discente, quebrando até barreiras que são criadas por professores que não conseguem interagir com o educando e a tecnologia ao mesmo tempo, como por exemplo os celulares que poderiam servir como ferramenta de ensino nas aulas de ciências onde alunos poderiam aprender ludicamente. O game EVO tem potencial para diferentes tipos de abordagem tornando uma ferramenta de ensino interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

HAMZE, Amélia. **O jogo de dominó como comunicação e construção compartilhadas**. 2005. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/jogodedomino.htm>>. Acesso em: 10 set. 2017.

PRÁTICA DOCENTE WEB QUEST NO PROCESSO APRENDIZAGEM

Fernanda Aparecida Silva Dias
Universidade do Oeste de Santa Catarina
ferdias08@hotmail.com

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

Apresentamos, o relato de uma experiência na prática docente realizado no Ensino Fundamental, na Escola Educação Básica Marino Pisani em Monte Carlo/SC, em 2016. Com objetivo de abordar o uso da ferramenta de pesquisa, "Web Quest", no processo de aprendizagem na disciplina de Geografia, levando em consideração a articulação entre a prática docente e as tecnologias digitais. Afirmamos que o uso da Web Quest na prática docente possibilita um novo olhar quanto ao uso das tecnologias digitais na sala de aula.

Palavras-chave: Prática docente. Aprendizagem. Tecnologias. Web Quest.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As Tecnologias da Informação e Comunicação ocupam espaços na educação básica que geram muitas reflexões. O objetivo é refletir quanto as possibilidades do uso das TICs no ensino da Geografia, considerando o uso das tecnologias. Utilizamos a Web Quest de livre acesso para demonstrar que a tecnologia digital pode colaborar no processo pedagógico e na aprendizagem.

WEB QUEST NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O conceito de Web Quest foi criado em 1995, por Bernie Dodge, como proposta metodológica para usar a Internet de forma criativa. De acordo com Dodge "A web Quest é uma atividade investigativa, toda a informação com que os alunos interagem provém da Internet. " (1995, p. 10 apud RCOHA, 2007). Para isso é necessário o planejamento, verificação da disponibilidade de acesso à internet na escola, não só como instrumento de pesquisa, mas uma possibilidade de inovação nas práticas educativas escolares.

O intuito de relatar a experiência é apresentar uma ferramenta que apesar de não ser recente é pouco utilizada nos ambientes escolares. Considerada fácil e disponível sem custo tem fundamento na aprendizagem

cooperativa e processos investigativos na construção do saber. O uso colabora para novas formas de agir, pensar no processo ensino aprendizagem.

No uso da Web Quest na sala de aula, o professor caracteriza-se como um pesquisador, mediador, responsável pela elaboração das tarefas. Com objetivo de orientar escolhas e estratégias de aprendizagem que ajudem desenvolver habilidades de cooperação em grupo. Essa ferramenta online tem como “principal objetivo desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos.” (DODGE, 1995, p. 13 apud RCOHA, 2007). O professor autor deve planejar para ampliar a imaginação, a criatividade dos educandos também com propósito de facilitar o acesso e uso das tecnologias digitais na escola.

Durante processo das tarefas os alunos percebem a dependência existente entre a cooperação dos os envolvidos na realização das atividades de pesquisa e socialização dos resultados. Nesse contexto as capacidades de conexão e interpretação são acionadas e desenvolvidas pelos alunos, ocorre aprendizagem contínua e significativa para o educando e o educador.

Foi perceptível que uso da Web Quest instigou nos estudantes mais interesse possibilitou novas aprendizagens e promoveu a colaboração entre as duplas, a professora e a turma participante.

Com a vivência da experiência, afirma-se que o uso da Web Quest no processo de ensino aprendizagem possibilita uma reconfiguração quanto ao uso das tecnologias digitais e potencializa a prática docente - nesta experiência específica, apresentou resultados positivos - na direção de uma “sociedade aprendente” (ASSMANN, 2000, p. 8).

CONSIDERAÇÕES

O uso da Web Quest possibilita pesquisa dinâmica e eficiente. A navegação na internet através das etapas pedagogicamente sistematizadas, oferece aos sujeitos participantes um envolvimento significativo na internalização do conhecimento. Consideramos a consolidação de saberes através de um trabalho colaborativo entre todos um ponto positivo, bem como a socialização da proposta de aprendizagem que ficará disponível na internet.

O convite está aberto para o uso das tecnologias digitais no processo aprendizagem, embora as TICs não resolvam todos os problemas da prática docente é possível aprofundar reflexões e despertar o interesse do aluno para a construção do conhecimento, desafiá-lo, questioná-lo, fazendo um convite para o conhecimento.

Percebemos nessa experiência que a tecnologia deixa de ser apenas um aparato tecnológico e passa a ser parceiro do processo de aprendizagem na interdependência com a prática docente.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ci, inf.*, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

ROCHA, Luciano Roberto. **A concepção de pesquisa no cotidiano escolar**: possibilidades de utilização da metodologia Web Quest na educação pela pesquisa. 2007. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PROJETO "CAI NA REAL!"

Márcia Rodecz

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)
marcia.rodecz@bol.com.br

Ronan Adinael Pinheiro

ronan015@hotmail.com
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

Financiamento: Não há

Eixo temático: Experiências escolares
Pôster

Resumo

O Projeto: "Cai na Real" teve por objetivo, buscar alternativas de mudanças no relacionamento entre estudantes do Primeiro Ano do Curso Técnico em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio em um Instituto Federal Catarinense (IFC) – localizado na Região do Alto Vale de Itajaí. Devido às dificuldades de os docentes atuarem com esse grupo, os quais não tinham uma convivência harmoniosa, dificultava assim o aprendizado. Por isso, tornou-se necessário a execução deste, onde foram trabalhadas as diferenças existentes, resgatando valores necessários para a construção da cidadania, melhorando a qualidade do trabalho. Concluiu-se que as ações realizadas oportunizaram mudanças, favorecendo uma boa convivência entre eles, com respeito, diálogos, acontecendo assim, o aprendizado e caindo na real.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Aprendizado. Convivência.

INTRODUÇÃO

Este projeto surgiu após o Conselho de Classe referente ao primeiro trimestre do ano letivo de 2015. Neste ano, não aconteceu em alguns Institutos Federais o Processo Seletivo para o ingresso de novos alunos dos Cursos Técnicos, devido à mudança na legislação do Ensino Fundamental, que passou de oito para nove anos, então, todos que se inscreveram, ingressaram.

Professores relataram a dificuldade em trabalhar com esses estudantes, faltavam limites e as dificuldades de relacionamento prejudicava o aprendizado. Foram desenvolvidas atividades relacionadas a atitudes, apontando caminhos para uma melhor convivência no espaço escolar.

DESENVOLVIMENTO

Realizou-se uma pesquisa com os professores que atuavam com os estudantes: as queixas eram comuns, relacionadas ao comportamento, dificuldades em trabalhar com eles, havia conflitos de convivência, ultrapassando limites, se agrediam verbalmente, havia necessidade de gerenciar esses conflitos, [...] a sala de aula, que é o contexto privilegiado para o trabalho, o microcosmo concreto onde a educação escolar acontece de fato. É lá também que os conflitos têm de ser administrados, gerenciados [...] GROPPA (1998, p. 24). Pensando nesse gerenciamento, buscou-se a construção e aplicação deste.

Com o objetivo de buscar alternativas de mudanças, ampliando as oportunidades de oferecer uma educação de qualidade, garantindo os conteúdos que constam na Matriz Curricular, buscou-se a execução deste.

Para mudar esse cenário e realizar um trabalho acontecendo o aprendizado, realizou-se o projeto, em parcerias com diferentes profissionais do campus. [...] Por meio da ação educativa, o meio social exerce influência sobre os indivíduos, que se tornam capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora [...] (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 28).

Os estudantes fizeram parte do processo de planejamento e contribuíram para a execução e juntos apontavam caminhos. Foram elencados conteúdos e cada profissional ministrava um trabalho com músicas, teatros, debates, vídeos, documentários e outras ferramentas despertando o interesse e oportunizando mudanças positivas.

As ações aconteceram por meio de encontros semanais para atividades que visassem superar essa problemática. O horário foi estabelecido por meio de um cronograma, onde cada professor disponibilizava trinta minutos de sua aula.

Com dois meses de aplicação do projeto, foi possível observar mudanças positivas, os docentes passaram a elogiar o grupo e acompanhar o processo, dando sequência ao trabalho em suas aulas.

Após esse período, os encontros passaram a ser quinzenalmente e sempre desenvolvidos por um profissional diferente, com temas já estabelecidos pelo grupo.

Houve envolvimento, parcerias entre Coordenação Geral de Ensino, Assessoria Pedagógica, Psicologia Educacional, Assistência Social e docentes, todos profissionais do próprio Campus.

CONCLUSÕES

Tendo em vista as ações desenvolvidas junto ao projeto "Cai na Real", foi possível concluir algumas situações, tais como:

Concluiu-se o ano letivo com um relacionamento harmonioso entre alunos e professores. O aprendizado aconteceu, corria o risco de não acontecer, caso nada fosse realizado.

O envolvimento de todos nesse trabalho fez a diferença, pois é preciso olhar cada estudante de uma Instituição como "nossos", a responsabilidade é de todos. É preciso assumir juntos, planejar juntos, envolver o máximo de atores e fazer acontecer mudanças significativas na educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-24, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59634/62731>>. Acesso em: 01 abr. 2018.