

ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PROPOSTA PEDAGÓGICA E INOVADORA DO ATELIÊ.....	5
A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A APRENDIZAGEM USANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	14
A DISCIPLINA, EXERCÍCIO DE ACOMODAÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA.....	25
A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E EM EXERCÍCIO PARA A DOCÊNCIA VIRTUAL DOS FORMADORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	36
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024.....	47
A FUNÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA NA DISCUSSÃO TEÓRICA EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR.....	59
A IMPLANTAÇÃO DO CONSELHO DE ESCOLA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	72
A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL.....	84
A INSERÇÃO À DOCÊNCIA EM CURSO SUPERIOR DE ENFERMAGEM.....	97
A LEI Nº 10.639/03 E A ABORDAGEM DAS TEMÁTICAS AFRICANA E DO RACISMO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	105
A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	114
A NECESSIDADE DE APRIMORAMENTO DO PROFESSOR E A IMPOSIÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL.....	126
A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO A PROPOSTA PEDAGÓGICA “FAZER EM CANTOS”.....	136
A POSTURA DO PROFESSOR FRENTE ÀS PRÁTICAS MORAIS COM O OBJETIVO DE CONSTRUIR AUTONOMIA.....	147
APRENDER A APRENDER E A METACOGNIÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE.....	157
A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E PROMOÇÃO DA MELHORA DA CONVIVÊNCIA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA ESPANHOLA.....	169
A PROFISSIONALIZAÇÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS DA CARREIRA DOCENTE.....	179
AS CONTRIBUIÇÕES DE VITOR HENRIQUE PARO ACERCA DA ELEIÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES.....	191
AS IDEIAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES A RESPEITO DO PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	202
A TECNOLOGIA ASSISTIVA DE AUDIODESCRIÇÃO COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA PARA DVs: UMA CONSTRUÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA A PARTIR DA CATEGORIA PAISAGEM.....	212
A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	223
AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM E O FEEDBACK COMO FERRAMENTA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA.....	234
COLABORANDO COM A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO OS PROJETOS DE TRABALHO.....	246

CONSTRUÇÃO DE VALORES E DISCUSSÃO DE DILEMAS MORAIS COMO POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	257
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ESTUDO INDEPENDENTE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	269
CORPO, BELEZA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRECEPÇÕES DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO ÀS SUAS PRÁTICAS	278
CRIANÇA E IMAGINAÇÃO: CONSTRUINDO VÍNCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	290
DESIGN INSTRUCIONAL DO CURSO “SOLUÇÕES CRIATIVAS DE PROBLEMAS”: UMA APRESENTAÇÃO DE PLANEJAMENTO	302
DESVELANDO O CONCEITO DE IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA À PARTIR DE LEVANTAMENTO NO BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS.....	313
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL.....	321
EDUCAÇÃO E TRABALHO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).....	332
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLA.....	344
EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE	356
EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO PSICOMOTORA NA COGNIÇÃO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	365
ESPAÇOS DE BRINCAR PÚBLICOS DA CIDADE DE ASSIS (SP): A VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS	376
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ANPED, ANPAE E PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE 2009 A 2014.....	386
EVASÃO NO ENSINO TÉCNICO: UMA ANÁLISE DOS FATORES QUE ACARRETAM O ABANDONO ESCOLAR	394
EXPERIÊNCIAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO EM CURSO EaD.....	406
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO	418
GERAÇÃO TECNOLÓGICA: NOVAS FORMAS DE COMPREENDER A INFÂNCIA	429
INDICADORES SOCIAIS: DIAGNÓSTICO DO MUNICÍPIO DE EMILIANÓPOLIS	442
JOGOS DIGITAIS: POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM.....	451
METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM APLICADAS À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	462
NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: O CELULAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO	474
OBJETOS EDUCACIONAIS: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	486
O CONHECIMENTO PRÉVIO COMO AGENTE POTENCIALIZADOR NA RELAÇÃO ENTRE O LEITOR E O TEXTO	495
O DESAFIO DA INDÚSTRIA NA ASPIRAÇÃO PROFISSIONAL DO ADOLESCENTE E SUA INSERÇÃO NESTE MERCADO DE TRABALHO	507

O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM PROJETOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	516
O ENSINO DA LINGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO E OS RECURSOS PEDAGÓGICOS.....	526
O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PAULISTA	536
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNOESTE: UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO.....	546
O LAZER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	555
O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AO <i>CYBERBULLYING</i> : DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	566
O PARADIGMA ANARQUISTA E A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NA ESPANHA E NO BRASIL.....	574
O PROCESSO HISTÓRICO DO CURRÍCULO E A AÇÃO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	584
OS DISCURSOS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLARE SUAS INTERFERÊNCIAS NA ESCOLA NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	594
O TRABALHO DO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE AS SUAS CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO	604
O USO DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE FUNÇÃO EXPONENCIAL E LOGARITMO.....	613
PEDAGOGIA EMPRESARIAL: ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS NAS ORGANIZAÇÕES	621
PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA ESCOLA: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NESSE PROCESSO.....	632
POSSIBILIDADES DE SOFRIMENTO PSÍQUICO DO PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	644
PRÁTICAS MORAIS ESCOLARES: A CONTRIBUIÇÃO DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL DA CRIANÇA.....	656
PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: ASPECTOS REVELADOS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL	665
PROFESSOR POLIVALENTE NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: VALORIZAÇÃO DA LITERATURA	676
PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA: IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	687
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DE UMA ATUALIZAÇÃO CONSTANTE.....	696
PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO: A MÚSICA COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PSICOMOTORA.....	708
RECURSOS LÚDICO-PEDAGÓGICOS: ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN	718

REDES SOCIAIS, ADOLESCÊNCIA E ATO INFRACIONAL: ENSAIO TEÓRICO PARA UM CAMPO INVESTIGATIVO EMERGENTE	730
REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.....	739
REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL ENFERMEIRO	749
REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERIÓDICOS ACADÊMICOS BRASILEIROS	758
UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO APOIO DIDÁTICO.....	769
USO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POTENCIALIDADES, DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES	780
USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	791
AS DESPROTEÇÕES SOCIAIS ATENDIDAS NO ÂMBITO DO CREAS	803

ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PROPOSTA PEDAGÓGICA E INOVADORA DO ATELIÊ

ART IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PROPOSAL AND INNOVATIVE TEACHING THE WORKSHOP

Marciely Gutierrez¹, Fernanda Sutkus de Oliveira Mello¹, Adriana Aparecida Lima Terçariol¹

¹Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Presidente Prudente – SP.

e-mail: marciely.gutierrez@hotmail.com

RESUMO

Este artigo foi realizado com base em relato de experiência no ateliê no contexto de uma Escola de Educação Infantil da cidade de Santa Maria (RS), situada no campus da UFSM no ano de 2015. O objetivo do artigo é refletir sobre a valorização da arte na vida e no desenvolvimento das crianças e sua importância juntamente com as múltiplas linguagens neste processo e qualificar a prática pedagógica já desenvolvida pelos professores a partir dos estudos e leituras realizados através da abordagem de Reggio Emília. A metodologia utilizada para este trabalho, foi a pesquisa qualitativa através de um estudo bibliográfico por meio de um relato de experiência. Dessa forma, tentando aproximar a arte do contexto infantil, foi possível concluir que a proposta de ateliê surge como uma ação inovadora na qual as crianças são as protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil, Arte, Ateliê, Múltiplas linguagens.

ABSTRACT

This article was based on experience report in the studio in the context of a Preschool city of Santa Maria (RS), located on the campus of UFSM in 2015. The aim of the paper is to discuss the appreciation of art in the life and development of children and their importance along with the multiple languages in this process and qualify the pedagogical practice already developed by teachers from the studies and lectures conducted by Reggio Emilia's approach. The methodology used for this study was qualitative research through a bibliographic study through an experience report. Thus, trying to bring the art of child context, it was concluded that the workshop proposal comes as an innovative action in which children are the protagonists of their own development.

Keywords: Childhood education, art, studio, multiple languages.

INTRODUÇÃO

O contexto de uma escola de educação infantil é marcado por muitas práticas pedagógicas, brincadeiras, vivências e descobertas. Além disso, a fantasia, imaginação e a expressividade fazem parte do próprio desenvolvimento infantil acompanhando as crianças no contexto escolar. Nesse sentido, pensar na arte como uma das formas de contribuir no desenvolvimento infantil das

crianças através das múltiplas linguagens é pensar em um caminho de muitas possibilidades, onde qualifica ainda mais o trabalho do professor.

A arte no universo infantil permite que a criança estabeleça muitas relações, além de contribuir para despertar um pensar crítico sobre aquilo que permite deixar-se experimentar. Ou seja, na medida que vivencia situações que envolve a arte como as propostas de exploração e descoberta, a criança se questiona sobre aquilo que está diante dela relacionando com as cores, formas, materiais, linguagens, sentimentos, emoções e percepções que acabam dando um significado maior na maneira de ver e interpretar o mundo.

A Arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das linguagens da arte para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1998, p. 85).

Como percebemos na citação, por meio da arte a criança relaciona não somente materiais, mas realiza uma leitura de mundo por meio das linguagens, pois a arte é uma das formas de realizar propostas prazerosas e significativas. Nesse sentido, o presente artigo apresenta o relato de experiência de uma proposta inovadora desenvolvida em uma escola de educação infantil chamada de “ateliê”, a qual considera as linguagens expressivas das crianças essenciais para o processo de aprendizagem das mesmas.

No ateliê, as linguagens favorecem uma perspectiva ampla e articulada em relação ao universo infantil, pois juntamente com a arte surgem novos conceitos de exploração, visões, interpretações, vivências, questionamentos, e outros aspectos. Além disso, o ateliê é uma das formas mais significativas que apresenta um grau elevado de potencial expressivo das crianças, na medida em que é uma possibilidade de valorizar o processo criativo das crianças e dar sentido ao mesmo.

Na realização deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa através da pesquisa bibliográfica e relato de experiência vivenciado pela autora. Nesse sentido, a pesquisa traz elementos da abordagem italiana desenvolvida pela escola de Educação Infantil Reggio Emília¹ fundamentando com documentos, livros e pesquisas nessa área.

Segundo Fillipini (2009), a escola é vista como espaço de vida, acredita no potencial das crianças e tem dela uma imagem positiva: “Cada um de nós tem o direito de ser protagonista, de ter papel ativo na aprendizagem na relação com os outros. Esse é o motor da educação”. Na

¹ Reggio Emília é uma escola em constante mudança e que considera fundamental a interação entre a escola e o mundo da família, de modo integrado e participativo; que resulte na centralidade da criança no processo educativo. É uma escola inovadora, na qual criança, professor e família se relacionam constantemente.

Abordagem de Réggio Emília, a relação ensino-aprendizagem tenta compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar em prol do saber. Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico, e a escuta se torna recíproca, por meio da qual se interpretam significados. Nas palavras de Rinaldi (1999, p. 114):

[...] É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como ‘desperdiçar’ o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo tempo que necessitem. É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade, sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como pequenos grupos de camaradas.

Para isso, materiais coletados e também disponíveis pela escola como o próprio Projeto Político Pedagógico servirão para fundamentar o estudo.

Esse trabalho tem como objetivo valorizar a arte no contexto das crianças de 0 – 5 anos e analisar a prática pedagógica dos professores a partir da abordagem da escola Reggio Emilia, referência para a prática aplicada na escola de Educação Infantil Ipê Amarelo vinculada a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE RELATO SOBRE SUA TRAJETÓRIA, SIGNIFICADOS E ALGUMAS DE SUAS CONQUISTAS

Quando falamos de criança ou infância, precisamos compreender a trajetória histórica e suas características no decorrer dos tempos. Ou seja, é preciso perceber que há diferenças em relação ao sentimento de infância no decorrer dos anos, pois a sociedade nem sempre viu a criança como é vista hoje, um ser em particular. Até meados do século XIX não existia instituições e nem creches que atendessem as crianças, pois as mesmas estavam sob a responsabilidade única e exclusivamente da família, pois se acreditava que através disso a criança aprenderia normas e regras da sua cultura.

As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média não existia este objeto discursivo a que chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente criar o “infantil”... Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem-, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva [...] (CORAZZA, 2002, p.81).

A história da educação infantil é recente em nosso país e passou por muitas transformações. Uma delas que merece destaque é o “assistencialismo” que tinha como função dar assistência as crianças pobres oferecendo-lhes apenas cuidados básicos como higiene, alimentação e vestuário. Neste contexto, o atendimento a creches e a pré-escolas cresceram

aceleradamente e um dos motivos dessa demanda esteve relacionado com a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho. Essa inserção teve início com o movimento da Revolução Industrial e foi modificando a organização de muitas famílias no cuidado com as crianças pequenas.

Devido a esses motivos, alguns segmentos da população começaram a se preocupar com os avanços e com a qualidade para o atendimento das crianças. Nesse sentido, surge então uma instituição de atendimento à infância, e foi a mais duradoura antes da criação das creches denominada como “Roda dos expostos” ou também chamada de “Roda dos Excluídos”, que tinha esse nome por possuir em sua entrada uma roda onde eram colocados os bebês abandonados ou as crianças que os pais não tinham como ficarem com elas por não ter condições, ou por outros motivos, então seus preferiam fazer esta opção deixando aos cuidados de outras pessoas que trabalhavam nesses lugares. Neste sistema, o Brasil foi o último país a terminar com a roda dos expostos, sendo esta a instituição mais duradoura de atendimento voltada para a infância.

Além desse fato histórico característico no Brasil, existiram também outras instituições como as chamadas de “Jardins da Infância” que tinham a principal intenção retirar as crianças das ruas e desenvolverem nelas os bons costumes, e bons hábitos de comportamento. Ou seja, essas escolas foram criadas sendo caracterizadas como espaços de ordem e homogeneização das elites, pois o ensino primário atendia apenas uma parte da sociedade, excluindo as demais (Rizzo, 2003).

A partir disso, pela primeira vez no Brasil, a educação infantil foi reconhecida com um “direito próprio da criança” pequena e passou a ser vista como um ser social, histórico e pertencente a uma classe social e cultural que pode ser entendida de acordo com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que caracteriza a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Nessa perspectiva, a criança em seu contexto social necessita de afeto, atenção, respeito e cuidado, pois, precisa viver a infância como uma etapa fundamental para o seu desenvolvimento.

COMO TUDO COMEÇOU: CONCEPÇÕES INICIAIS SOBRE O ATELIÊ

O presente estudo iniciou-se a partir de minha inserção em um grupo de trabalho, chamado “Ateliê”, o qual pertence a unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo vinculada a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O grupo que atua com a proposta do ateliê, toma como referência a da abordagem da escola Reggio Emília, é composto por professores da educação básica com formação em pedagogia e tem como principal objetivo desenvolver propostas de trabalho que envolvam a arte como uma forma de linguagem a qual permite uma sistemática de trabalho onde as crianças de diferentes faixas etárias e de diferentes turmas interagem e aprendem umas com as outras. Além disso, essa perspectiva que o ateliê apresenta valoriza os sujeitos como protagonistas do processo de aprendizagem e produtores de cultura através das suas múltiplas linguagens.

O ateliê se constituiu na escola como um espaço planejado a partir do interesse das crianças, no qual as mesmas pesquisam, experimentam e vivenciam muitas situações relacionadas principalmente a arte. No ateliê, as crianças são incentivadas a explorar o ambiente, conhecer diferentes materiais dos quais estão habituados a utilizar e aprendendo assim novas formas de realizar a arte. Nesses momentos, um fator determinante e de grande significado é a interação das turmas da escola, pois, no ateliê, as crianças são convidadas a irem em pequenos grupos, assim, umas acabam conhecendo e aprendendo com outras de diferentes turmas mas da mesma escola. Geralmente, esses momentos ocorrem semanalmente, planejados pelas professoras do ateliê com o auxílio das professoras responsáveis pelas turmas que frequentam o ateliê. Além disso, em alguns momentos o grupo conta com a ajuda de acadêmicos de alguns cursos da UFSM como de artes visuais e também com a presença de alguns pais das próprias crianças. De acordo com as vivências já realizadas por meio das propostas do ateliê, as crianças e os professores, frequentadores do ateliê afirmam que esses momentos permitem uma “alteração” da rotina significativa que geralmente encontramos em muitas escolas de educação infantil, possibilitando uma interação entre as crianças de diferentes idades e de diferentes turmas, desafiando dessa maneira o grupo a conviver, aprender e cooperar coletivamente, além de incentivar a autonomia das crianças a partir da liberdade de expressão e escolha. Nesse sentido, um dos grandes desafios do ateliê é o trabalho colaborativo entre os professores, para que hajam ateliês significativos, é preciso uma abertura, respeito e diálogos constantes, para que esses momentos também desafie e contribua com as práticas já desenvolvidas na escola.

Em fevereiro de 2015, a prática dos ateliês na escola foi reestruturada pois em alguns momentos o ateliê era visto e pensado por algumas pessoas como sendo uma proposta de “oficina”, modificando o que realmente de fato o ateliê era. Dessa maneira, o grupo antes de vivenciar na prática o ateliê, realizou alguns estudos e pesquisas a partir dos estudos desenvolvidos na Itália pelas escolas de Reggio Emília que possuem a prática de ateliê valorizando

a formação expressiva das crianças a partir de espaços significativos, materiais variados e diversificados, que permitem que as crianças possam interagir com diferentes grupos. Nesse contexto, começaram-se os primeiros estudos, e as propostas iniciais foram sendo reorganizadas.

O ateliê, sendo uma proposta inovadora na educação infantil, está em constante transformações e desafia diariamente o corpo docente a pensar a construção de propostas diferenciadas que envolvam as múltiplas linguagens, os interesses das crianças e a organização de diferentes espaços para as mesmas. Os planejamentos das propostas ocorrem em conjunto com o grupo do ateliê e o grupo de professores, para que juntos possam contribuir de forma a qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Nesse mesmo contexto, um dos elementos fundamentais do ateliê é a organização de diferentes espaços, dentro ou fora da escola. Essa organização e reorganização é de fundamental importância, pois, possui uma intencionalidade pedagógica na qual convida as crianças a uma interação, possibilitando que as mesmas se expressem através da arte e das suas linguagens.

Uma das contribuições e motivações para pensar a proposta do ateliê, é que o mesmo proporcione as “Múltiplas linguagens” ou também conhecidas como “Cem Linguagens” sejam expressas a partir dessas propostas e a observação das mesmas é realizada em conjunto com os professores da unidade, pois o ateliê também permite diferentes olhares sobre as crianças e as turmas. Além disso, o ateliê permite pensar a criança como foco, como protagonista principal do espaço e do processo de aprendizagem, tendo os professores como mediadores neste envolvimento, como percebemos na fala de uma das professoras responsáveis por uma turma de crianças de 4-5 anos:

A proposta está muito legal, já vimos na perspectiva da Reggio Emilia e agora a gente reinventa o ateliê, e ele é um ateliê de linguagens, já está bem marcado na fala das crianças e nossas o nome de ateliê. Fantástico, explorarem a cada dia de um modo diferente, está sendo o momento deles explorarem de diferentes formas. É um espaço onde as crianças criam, reinventam [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.50).

Os primeiros ateliês foram desafiadores, pois as crianças estavam conhecendo o grupo de professores e aos poucos os vínculos foram sendo formados. Nesse sentido, antes de planejarmos o ateliê, realizamos pequenas observações em sala, interagindo e conhecendo as crianças, assim como seus interesses, necessidades, contextos e também curiosidades. Depois disso, o grupo constantemente realizou estudos e pesquisas sobre o ateliê e também realizou a prática de registro como uma das principais formas de documentação pedagógica para qualificar a prática docente.

O desenvolvimento do ateliê como uma das formas de trabalhar a arte, está relacionado ao que Gandini (2012) nos diz dando uma definição para a concepção desse espaço como: a exploração de territórios desconhecidos e um convite a olhar as coisas como se pudessem ser diferentes. Para isso defende-se que as ideias, sugestões, hipóteses das crianças indicam caminhos possíveis para novas experiências e aventuras, com imaginação e criatividade.

Segundo as concepções do autor e também as vivências realizadas por meio do ateliê, é possível compreendê-lo como um espaço no qual as crianças têm a possibilidade de explorar a arte por meio da exploração de diferentes materiais, espaços convidativos a interação, exploração e aprendizagem e também convidativos a experimentação de diferentes vivências. Diante disso, é importante mencionar que o ateliê não tem por objetivo um “produto final”, ou algo pronto, pelo contrário, ele não precisa ocorrer em um lugar apenas ou fixo, e as construções ocorrem em dias variados, tendo a criança a oportunidade de criar, recriar ou então inventar.

Enquanto ocorre o ateliê, os professores tanto do ateliê quanto das turmas, acompanham e interagem, por vezes observando a turma ou então participando junto da proposta. Nesse sentido, é possível se ter um “outro olhar” dos docentes enquanto as crianças participam deste processo, contribuindo para refletir sobre o modo como as crianças interagem, se comunicam, se envolvem, participam e aprendem como percebemos em uma das falas de uma das professoras sobre a proposta do ateliê:

A proposta do Ateliê é muito bacana porque a partir do momento do ateliê eu consigo observar melhor a turma, além disso, é uma outra visão a mais daquilo que as crianças gostam, do trabalho com a turma, é um outro olhar... (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.52).

A cada ateliê realizado, as crianças indicam ideias, sugestões e caminhos possíveis para a atuação dos professores, onde tudo parte da criança como centro do planejamento. Dessa maneira, a criatividade infantil, as interações, brincadeiras, envolvimento, experiências e aventuras contribuem para nos desafiar quanto as propostas que envolvem não somente a arte, mas as múltiplas linguagens como um todo e que as crianças carregam consigo para dentro da escola.

Depois que cada ateliê é realizado, o grupo de professores do ateliê têm o hábito de registrar o que vivenciou durante a sua realização, refletindo dessa forma sobre a prática, e repensando para o próximo ateliê. Esse momento é qualificado ainda mais através da coleta de registros realizados por fotografias e vídeos contribuindo ainda mais para qualificar a documentação e a organização do trabalho pedagógico. Por meio desses registros, as professoras das turmas também podem qualificar o seu trabalho, pois possuem acesso a esses documentos.

O ateliê precisa ser um local multissensorial que convide a interações, envolvendo mente, mãos, imaginação e os sentidos. É um ambiente que oferece às crianças materiais, instrumentos e técnicas de qualidade que traduzem possibilidades para as experiências. Dessa maneira, o ateliê pode e deve ser um ambiente no qual a criança possa vivenciar, explorar, criar, inventar e reinventar, dar significado a sua imaginação e criatividade e também brincar através da arte.

Diante de tudo que foi abordado e refletido até aqui, é possível concluir que o ateliê, além de ser uma oportunidade de conhecimento, é também uma proposta que realiza a arte por meio da experimentação, aproximação das múltiplas linguagens e exploração de diferentes materiais e espaços. Para qualificar as práticas pedagógicas e inovar de uma outra maneira o cenário da educação infantil, o ateliê surge como um caminho possível de possibilidades, práticas significativas, envolventes e principalmente da construção de conhecimentos.

METODOLOGIA

A experiência que propomos a compartilhar com os leitores apresenta uma abordagem fundamentada na pesquisa qualitativa, pois ela carrega consigo muitos significados, principalmente com o aprofundamento da compreensão dos fatos e os aspectos da realidade de forma dinâmica e aprofundada. Para Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO 1994, p.21-22)

Para a execução desse estudo utilizou-se pesquisa de natureza bibliográfica e relato de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ateliê foi um dos momentos mais prazerosos e significativos ao longo da docência na educação infantil, principalmente pelo fato de ter sido desenvolvido dentro do espaço da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo que particularmente trouxe muitas aprendizagens e crescimento profissional, formativo e pedagógico.

Além disso, a prática de ateliê nos leva pensar sobre o fazer pedagógico, atribuindo o verdadeiro valor para as nossas ações juntamente com as crianças. Em um sentido mais amplo, foi uma experiência única, marcante e inesquecível, pois, fez sentir na pele o sentido verdadeiro do que é ser professor na educação infantil e de forma podemos realmente valorizar as múltiplas linguagens considerando a criança um ser em potencial.

Em um sentido mais amplo, a partir das situações aqui compartilhadas, daquilo que foi estudado, pesquisado, observado e compartilhado durante a realização deste trabalho, foi possível descobrir cinco principais elementos norteadores do trabalho pedagógico desenvolvido pelo ateliê que contribuem para a arte e aprendizagem das crianças.

Através das vivências realizadas, podemos afirmar que quando trabalhamos com as crianças, ao mesmo tempo em que ensinamos algo para elas também aprendemos, pois elas nos mostram uma nova forma de compreender o mundo. O ateliê se caracteriza como um elemento desafiador da prática pedagógica, no qual podemos experimentar a docência de modo que esses momentos colaboraram no papel do docente na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. v. 3. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, Ano CXXVI, nº 191, p. 1 – Anexo.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação**: Era uma vez, quer que conte, outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FILIPPINI, Tiziana. **Características pedagógicas da experiência dos centros e escolas de infância da municipalidade de Reggio Emilia**. Palestra proferida em Reggio Emilia, Itália, em 23 fev. 2009. (Anotações)

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

GANDINI, Lella, et al. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 113-122.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria, UFSM, 2015.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A APRENDIZAGEM USANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

INTELLECTUAL DISABILITIES AND LEARNING USING THE DIGITAL TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION

Andressa Ruys de Mello¹, Amanda Ederli Aranda¹, Nathan Moreira Ulloffo¹, Marcela Corrêa Tinti¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen¹.

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente – SP. e-mail: andressarmello94@gmail.com

Agência de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP

RESUMO

Diante as perspectivas que visam a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), apresentam-se como recursos que forneçam o auxílio necessário para o desenvolvimento digital, social e escolar por meio do ambiente digital oportunizado pelo uso do computador. O objetivo deste estudo foi analisar como o uso das tecnologias interferem na inclusão, no ensino e na aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual. A partir da abordagem qualitativa, este trabalho utilizou dos softwares “Fazenda Rived” e “Viagem Espacial”, de roteiro de observação para os atendimentos e de avaliações como instrumento para aferir o processo de aprendizagem dos estudantes. Consideramos que os resultados foram positivos qualitativos, pois os estudantes, diante dos conteúdos de alfabetização demonstram maior facilidade perante os conceitos linguísticos e matemáticos. Concluímos que as TDIC são uma ferramenta importante para a educação, principalmente para o ensino de pessoas com deficiência intelectual, em que pudemos concretizar um conhecimento abstrato, contextualizar conceitos, dar significado as atividades, favorecendo assim a aprendizagem do estudante.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação, Softwares Educacionais.

ABSTRACT

Faced with the prospects for ensuring the inclusion of people with disabilities in society, Information and Communication Digital Technologies (TDIC), present themselves as resources that provide necessary assistance to the digital, social and educational development through digital environment oportunizado by use the computer. The aim of this study was to analyze the use of technology interfering with inclusion in the teaching and learning of people with Intellectual Disabilities. From the qualitative approach, this work used the software "Farm rived" and "Space Travel", observation script for consultations and assessments as a tool to measure the learning process of estudantes.. Consideramos that the results were positive qualitative because the students on literacy content more easily demonstrate before the linguistic concepts and matemáticos. Concluimos that TDIC are an important tool for education, especially for teaching people with intellectual disabilities, that we could realize an abstract knowledge, contextualize concepts, give meaning activity, thus promoting student learning.

Keywords: Intellectual disability, Digital Information Technology and Communication, Educational Software.

INTRODUÇÃO

A tecnologia tem auxiliado na comunicação, na informação e interação de todas as pessoas do mundo. Atualmente vivemos a “era da informação” (Valente, 1999) e as tecnologias promovem alternativas que nos auxiliam aprimorar as práticas de ensino visando a educação inclusiva por meio de estratégias, pedagógicas que respeite , valorize e promova as potencialidades de cada estudante.

O uso de recursos tecnológicos evoluiu, com o passar do tempo, e se apresentando como uma possibilidade a ser estudado na educação. Pois os recursos disponibilizados pelo computador, como a Internet, os Objetos de Aprendizagem (OA) e o próprio funcionamento do computador auxiliam no ensino. Como afirma Schlünzen (2010),

[...] o computador é uma ferramenta que poderá ser usada como instrumento para facilitar a construção do conhecimento do aluno e principalmente para os portadores de necessidades especiais físicas, seja na pesquisa de informações e na elaboração dos conceitos. (SCHLÜNZEN, 2010, p. 73)

Assim as tecnologias, principalmente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são todos aqueles recursos digitais que conectam, informam e organizam as informações e comunicação dos seres humanos. E na Educação diante a práticas inclusivas, têm auxiliado no desenvolvimento da aprendizagem dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Sendo assim, a inclusão aliada às tecnologias, pode proporcionar grandes benefícios na aprendizagem de PNEEs², pois estas tecnologias se tornam ferramentas facilitadoras na construção do conhecimento e no próprio processo de inclusão, tanto digital, quanto social. (MANTOVANI; MARTINS, 2011, p. 5.)

Além disso, o uso de ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem é importante para fomentar os recursos didáticos, auxiliar na inclusão digital e social, além de possibilitar o compartilhamento de informações e experiências entre os educandos. “As novas tecnologias de informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores gera uma gama de comunidades virtuais”. (FARIAS, 2013, p. 22).

Por essa razão foi realizado, no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), que se localiza na Universidade Estadual Paulista-UNESP/FCT de Presidente Prudente a pesquisa intitulada “Estudo das tecnologias digitais de informação e comunicação para o atendimento do estudante com Síndrome de *Down*” que está sendo realizada junto ao CPIDES, com vigência de janeiro até dezembro 2015, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP. A pesquisa apresenta como objetivo estudar os *softwares* educacionais, “Fazenda Rived”, que trabalha com conceitos matemáticas em uma interface de fazenda e animais e o “Viagem Espacial” que trabalha alfabetização em uma interface de planetas e viagem. Assim nesse artigo, temos objetivo de mostrar um recorte do relatório parcial da pesquisa que está sendo realizado com dois estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI).

O diagnóstico para DI está interligado a uma junção de fatores cognitivos, motor e sociais. A pessoa com DI possuem ritmo mais lento, no que diz respeito a, apropriação de conceitos abstratos, compreensão de ideias e linguagens. As pessoas diagnosticados com DI passam pelos mesmos processos cognitivos e tem a capacidade de aprender, assim como o estudante sem diagnóstico de DI, as diferenças apresentam-se relacionadas ao tempo em que as aprendizagens acontecerão. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

A DI foi considerada uma anomalia que provocava um atraso no funcionamento mental das pessoas, em que acreditavam que havia limitações e até privações no ensino, pois desconsideravam apenas o desenvolvimento cognitivo como moderador para a aprendizagem, rotulando as pessoas com DI como incapazes de aprender.

² Pessoa com Necessidade Educacional Especial (PNEE) não é usado mais, o termo correto é **Pessoa com deficiência**. Termo presente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU).

Desconsidera qualquer aquisição do desenvolvimento cognitivo, social ou cultural que esse indivíduo poderia construir com estratégias na aprendizagem com recursos pedagógicos, focando nas dificuldades como a lentidão do desenvolvimento cognitivo e na debilidade da aprendizagem. (FERNANDES; MAGALHÃES, 2012, p. 1)

Diante dessa perspectiva de exclusão e limitação em relação ao ensino, no CPIDES por meio dos projetos desenvolvidos procuramos favorecer a inclusão social, digital e escolar desses estudantes. Todos os atendimentos são planejados com antecedência, para que o estudante possa usufruir e construir seu conhecimento. Para isso, as estratégias de ensino são planejadas anteriormente de acordo com as características dos estudantes, de acordo com o objetivo de cada um, de maneira flexível, conforme as potencialidades do estudantes, a fim de que supere as dificuldades na execução da atividade proposta. (MANZINI, 2010).

Diante da importância da informática no ensino aprendizagem de todos os estudantes procuramos, nos atendimentos, favorecer também a autonomia e a habilidade do uso do computador, além de usar dos recursos que o próprio computador proporciona, como o *Word*, Internet e *Paint.*, também o computador auxilia na utilização dos *softwares* educacionais. De acordo com Oliveira *et al* (2001) o objetivo dos *softwares* educacionais é favorecer os processos de ensino aprendizagem. São desenvolvidos exatamente com essa função de construir o conhecimento no estudante sobre determinado conteúdos didático.

Desse modo, o objetivo deste estudo foi verificar quais foram os avanços qualitativos na aprendizagem dos estudantes, diagnosticados com DI, utilizando as TDIC.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que foi indispensável o estabelecimento da relação indissociável entre pesquisador e estudante que não pode ser traduzido em números. Como afirma Godoy (1995), os dados não são analisados por meio de instrumentos estatísticos, pois a mensuração e a enumeração não são o foco deste tipo de pesquisa.

Além de ser uma pesquisa qualitativa ela é de caráter exploratório, pois se trata da observação e registro das atividades, falas e atitudes. Assim foram realizados relatórios em cada atendimento, para que os detalhes e progresso dos estudantes não passassem despercebidos.

Faz parte da construção metodológica da pesquisa a abordagem Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS), (SCHLÜNZEN,2000), que versa sobre a construção de um ambiente em que o estudante constrói seu próprio conhecimento, a partir do contexto, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa.

É um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar as suas ideias. [...] As informações que são significativas para o aluno podem ser transformadas em conhecimento [...] O aluno consegue descobrir a relação com tudo que está aprendendo, a partir de seus interesses individuais dentro do seu contexto. (SCHLÜNZEN, 2000, p. 83)

Levando em consideração a importância das TDIC e do ambiente CCS, os atendimentos tendem a considerar esses dois aspectos, as TDIC e o ambiente CCS. Pois a tecnologia auxilia na construção do conhecimento do estudante, já que quase todas as pessoas estão conectadas ao mundo e buscando e trocando informações por meio da internet.

Dessa maneira, os estudantes ao utilizar o computador e seus recursos como, softwares educacionais, Internet e *Word*, desenvolvem atitudes que favorecem a autonomia, reflexão e criticidade, sentem-se motivados e participam com maior interesse das propostas.

Os atendimentos foram realizados uma vez por semana com duração de uma hora cada.,.. No começo dos atendimentos foi realizada uma avaliação com os estudantes para ver qual sua preferência, de quais temas gostariam de aprender, quais as habilidades e competências, e por fim a dificuldade que possuíam. realizamos também uma uma avaliação diagnóstica referente alfabetização, para aferir o conhecimento sobre leitura, escrita e conceituação matemática.

Para os atendimentos realizamos também um roteiro de observação, com perguntas que nos auxiliam perceber do estudante perante as atividades, como se comportou diante a proposta e se o objetivo do atendimento foi alcançado.

O estudante, intitulado na pesquisa como estudante R., se encontra, acordo com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro (1999), na Fase Silábica. Essa fase é caracterizada como um processo em que o estudante ainda não associa o som a toda essa palavra escrita, por exemplo: SPTO, como SAPATO.

O outro estudante, intitulado como estudante A., não associa o som à letra correspondente e usa as letras do próprio nome para escrever palavras, diante disso baseado na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, o aluno se encontra na Fase Pré-Silábica.

Os atendimentos começaram no mês de março de 2015 e os estudantes tem demonstrado grande interesse nas atividades que são apresentados, principalmente naquelas que precisam ser realizados no computador.

Análise dos resultados nos mostra que os estudantes além de estarem construindo seu conhecimento por meio das atividades propostas, também demonstraram interesse no uso do computador, no funcionamento e suas funções. Em relação à alfabetização e os conceitos matemáticos evoluíram de uma fase para outra nos níveis de alfabetização.

RESULTADOS

Por meio dos estudos realizados sobre TDIC, desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual, o ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo e a parte de intervenção, por meio dos atendimentos realizados no CPIDES durante o ano de 2015. Os resultados foram positivos, pois os estudantes, mencionados nesse artigo, evoluíram qualitativamente na alfabetização e nos conceitos matemáticos.

O estudante R. percebe agora que para escrever uma sílaba completa precisa de todas as sílabas e não somente as consoantes. Isso foi possível, pois por meio dos recursos do computador, como o *Word*, imagens da Internet e as palavras e sons que o próprio *software* emite. Além disso, consegue escrever palavras mais complexas e não somente dissílabas, como CABELO, CELULAR e COMPUTADOR.

O estudante A., também evoluiu perante as hipóteses da escrita (FERREIRA, 1999) que orientam o processo de alfabetização, uma vez que não utiliza mais garatujas e as letras do próprio nome para escrever qualquer outra palavra. Agora percebe que a escrita tem uma função social e é preciso uma quantidade exata de letras para a escrita de uma palavra. Hoje o estudante consegue escrever seu nome, sem confusão de letras, e dissílabas como: BOLO, FACA, VACA e COPO.

Além da alfabetização que está evoluindo ao longo dos atendimentos, os estudantes demonstram aprendizagem a matemática, em que ambos os estudantes reconhecem os números e a quantidade de maior e menor. e as operações básicas, já que não reconheciam os números nem as quantidades. Porém o reconhecimento dos números e seu valor mostra que o *software* usado tem auxiliado

Os estudantes têm participado ativamente dos atendimentos, pois para eles as atividades propostas tanto dos *softwares* quanto as complementares são significativas, tem significado para a vida, e percebem que estão realizando atividades relacionadas com a vida. Isso acontece, pois como explicado anteriormente, a abordagem CCS procura trabalhar com a realidade do estudante, para que aquele conhecimento que está sendo construído seja significativo.

Os resultados da pesquisa indicam que são de grande importância tanto para futuros estudos, como para os estudantes sujeitos da pesquisa, pois percebe-se que o computador e os *softwares* analisados na pesquisa, são de interesse para os estudantes, pois faz parte da vida e do cotidiano deles. Algumas atividades como, a atividade do Cardápio no OA Viagem Espacial, o

estudante precisa completar com as letras faltantes e os animais da fazenda. Essas observações que os estudantes fazem das atividades, os torna mais curiosos e instigados a descobrir mais e assim constrói seu conhecimento.

DISCUSSÃO

A sociedade tem se desenvolvido a partir das interações que estabelece com as tecnologias, e na educação não foi diferente, pois por meio desse processo as informações e conhecimentos passaram a ser difundidos entre todos principalmente através da Internet facilita o acesso a conhecimentos de difícil acesso, como a cultura de outros países. Schmitz (2002) afirma que a informática é um:

[...] poderoso meio auxiliar de informação e aprendizagem, precisa ser posta à disposição de professores/as e alunos/as para reforçar sua atuação e aprendizagem. Ela pode fornecer informações preciosas que poderão ampliar e aprofundar os conhecimentos alcançados de outras fontes. (SCHMITZ, 2002, p. 46).

A essas ideias, a partir da concepção de Valente (2014), as TDIC têm modificado os meios de comunicação e a forma de nos comunicarmos.

A presença das tecnologias digitais de comunicação e educação (TDICs) no nosso dia a dia tem alterado visivelmente os meios de comunicação e como nos comunicamos. As possibilidades e o potencial que essas tecnologias oferecem para a comunicação são enormes. É possível vislumbrar mudanças substanciais nos processos comunicacionais, alterando a maneira como recebemos e acessamos a informação. (VALENTE, 2014, p. 142)

Além das TDIC, também foi estudado a importância dos *softwares* na aprendizagem dos estudantes. Percebemos que as atividades que os softwares Fazenda Rived e Viagem Espacial foram utilizados instigam a curiosidade, fazendo com que os estudantes busquem outras possibilidades para explorar os conceitos, favorecendo um processo de construção do conhecimento.

Assim visualizamos durante a pesquisa o que Bardy (2010) descreve a respeito do OA, que precisa despertar a curiosidade no estudante e fazer com que ele mesmo descubra as respostas que ele tem ao longo do seu uso. Percebemos que o estudante R. sempre tem curiosidade sobre os animais que aparecem nas atividades do OA Fazenda Rived, e a partir do AO o estudante realiza pesquisas para complementar os estudos e responder as dúvidas

O estudante A. a utilização do OA tem instigado-o a procurar sobre outros interesses, como a culinária. Buscando novas receitas e imagens de comidas que mais gosta. Nesse sentido os atendimentos tem, de acordo com Zulian; Freitas (2001), proporcionado um ambiente harmônico,

que trabalhe com o interesse do estudante, as diferenças individuais, respeitando a dificuldade, para que esse trabalho seja uma construção do conhecimento para o estudante.

Percebemos que o EPAEE trabalha com maior entusiasmo quando estimulado pelo som, formas grandes e cores fortes. Neste contexto, a tecnologia de imagem, animação, som e comunicação apresentada nos softwares servem para estimular o estudante no processo de aprendizagem.

Diante os atendimentos, acreditamos que os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções.

O computador é um meio de atrair EPAEE à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio, erro e acerto. Visualizamos durante os atendimentos que o computador é um meio que favorece uma maior autonomia ao desenvolvimento das atividades, servindo de auxílio e proporcionando uma atenção individualizada (OLIVEIRA, 1997).

A partir dos pressupostos descritos a favor do processo de autonomia visando a inclusão escolar e social dos estudantes, no CPIDES são realizados também atendimentos em grupo com atividades como o como o Piquenique, em que os próprios estudantes fizeram seu lanche. Além das atividades individuais e em grupo, também há em duplas, em que os estudantes jogam juntos e ajudam um ao outro. Valorizando os vínculos entre pesquisador, os demais estudantes e a própria TDIC.

Esse é o lado emocional e afetivo do trabalho com as TDICs que, normalmente, tem sido ignorado. À medida que recursos de combinação de textos, imagens e animação estão se tornando cada vez mais fáceis de serem manipulados e explorados, é possível entender como as pessoas expressam sentimentos por intermédio das TDICs. (VALENTE, 2014,p. 147).

Enfim, o computador é uma ferramenta de trabalho com a qual o professor pode utilizar diversos cenários de ensino e aprendizagem, entre eles, tutores, simuladores, demonstrações, jogos educativos, ferramentas de textos, desenhos e imagens, dependendo de seus reais objetivos educacionais (PAPERT, 1994).

CONCLUSÃO

Conclui-se que a diante de todos esses fatores as TDIC e os OA, junto com atividades complementares de alfabetização e da matemática, os estudantes estão cada vez mais envolvidos nos atendimentos, mais dispostos a realizar atividades, com desenvolvimento significativo da coordenação motora fina e grossa, a atenção e a memória, pois o *software* apresenta as atividades com áudio, dessa maneira o estudante precisa ficar atento às instruções e lembrá-las para executar as atividades.

É possível concluir também que os *softwares* estudados na pesquisa têm auxiliado na aprendizagem dos estudantes, pois por meio dos atendimentos e da utilização dos recursos os estudantes apresentam avanço diante a avaliação da hipótese da escrita. O estudante R., que se encontrava na fase Silábica no começo de 2015, atualmente encontra-se na fase Silábico-Alfabética, e compreende que para escrever uma palavra completa o som é muito importante para compor cada sílaba escrita da palavra, e que todas as partes da palavra apresenta um som específico.

O estudante A., se encontrava na primeira fase de alfabetização, depois de um ano de pesquisa, pode afirmar que se encontra em transição para a fase Silábica, e compreende que a escrita tem uma função social em que cada sílaba tem um som específico, percebendo que o som das vogais é muito importante.

Considerando todo o processo do ensino e da aprendizagem dos estudantes participantes desta pesquisa, é possível concluir que os *softwares* utilizados nos atendimentos têm contribuído de forma significativa no processo de alfabetização e aquisição do conhecimento numérico. Os estudantes têm demonstrado grande interesse nas atividades, realizam todas as atividades propostas e tem superado as dificuldades a cada dia.

Além do aspecto relacionado a aprendizagem conceitual de conhecimentos escolares, os estudantes também tem demonstrado melhor desenvoltura social, interagindo com maior facilidade com os demais, realizando atividades em grupo cooperando com as atividades do Cpides p ajudando na execução das tarefas, conversando, assumindo com maior autonomia e segurança o lugar que pertencem no mundo, na sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BARDY, L. R. **Objetos de aprendizagem em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores.** São Carlos: UFSCar, 2010. 225 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília. 2007.

FARIAS, S. C. Os benefícios das tecnologias da informação e comunicação (tic) no processo de educação a distância (EAD). **Rev. digit. bibliotecon. cienc. inf. Campinas**, v.1, n.3, p.15-29 set./dez. 2013.

FERNANDES, M.L.C.N; MAGALHÃES, S.M.C. **A Deficiência mental na perspectiva de Piaget e Vygotsky**. Disponível em <https://introedunb.wordpress.com/2012/10/21/a-deficiencia-mental-na-perspectiva-de-piaget-e-vygotsky/>; Acessado: 31 de out de. 2015.

FERREIRO,E; TEBEROSKY,A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

MANTOVANI, A. M.; MARTINS, C. Práticas de ensino com o uso das tecnologias digitais virtuais na educação especial: novos caminhos para a inclusão de PNEEs. **Revista Digital da CVA - Ricesu**, v. 7, n. 25, Fevereiro de 2011.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: MANZINI, E. J. ; FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010.

OLIVEIRA, C.C., MENEZES, E.I., MOREIRA, M. (2001) **Ambientes Informativos de Aprendizagem: produção e avaliação de software educativo**. Campinas: Editora Papirus.

OLIVEIRA, R. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCHLÜNZEN,E.T.M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. São Paulo: Tese de Doutorado, PUC/SP, 2000.

SCHMITZ, E. Recursos Tecnológicos na Formação do Professor. **Revista Educação UNISINOS**. vol. 6, n. 10, 2002.

VALENTE, J.A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais** ,vol. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

ZULIAN, S.Z; FREITAS, S.N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Cadernos de Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. vol. 2, nº 18, 2001.

A DISCIPLINA, EXERCÍCIO DE ACOMODAÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA

DISCIPLINE , SYSTEM ACCOMMODATION EXERCISE OF CAPITALIST

¹João Ferreira da Silva Junior

¹Universidade Do Oeste Paulista (UNOESTE) Mestrado em Educação, Presidente Prudente – SP.
e-mail: joaoferreira1975@bol.com.br

RESUMO

Neste artigo é apresentado à luz do pensamento de Michel Foucault, alguns conceitos sobre o sistema econômico capitalista que modelou e constituiu os seus sujeitos (objetos) no tecido social, especialmente pela instituição escolar, através de suas tecnologias disciplinares, ou seja, uma fabricação e uma conformação dos ideais do poder instituído. Através da pesquisa bibliográfica, a partir do referencial foucaultiano, explicita-se a íntima relação entre discurso e poder, escola e produção, permitindo assim inferir que a escola não forma, apenas reproduz ou leva a conformação ao tecido social.

Palavras-chave: Sujeito. Instituição escolar. Poder disciplinar. Formação. Capitalismo.

ABSTRACT

In this paper are presented by the light of Michel Foucault's thought, some concepts of the capitalist economic system that shaped and formed their subjects (objects) in the social tissue, especially by the academic institution, through its disciplinary technologies, that is, a manufacturing and conformation of the ideals of instituted power. Through literature search, from this theoretical framework, it is explained the intimate relationship between discourse and power, school and production, allowing therefore to infer that the school do not form, just reproduce or leads to the conformation of social tissue.

Keywords: Subject. Subject. School institution. Disciplinary power. Formation. Capitalism.

INTRODUÇÃO

Após a segunda guerra mundial, o crescimento econômico se tornou o alvo principal dos países capitalistas, nos quais ele está acima de qualquer outro objetivo, inclusive do crescimento do IDH - Índice de Desenvolvimento Humano. Porém fica evidente, que nem o ser humano, nem a natureza aguentariam um crescimento infinito pois, se extrai da natureza além de sua capacidade de regeneração, e acima de tudo, os seres humanos são explorados como máquinas, à base de sofrimento, fome, desemprego ou subemprego, gerando uma vida de miséria para a maioria com consequências que perduram até hoje.

Para que tudo isso seja construído de forma sutil, no seio da sociedade é necessário pactuar com alguns conceitos de sujeito, que sejam úteis a essa sociedade, de modo a permitir que da mesma forma que a natureza é explorada, este sujeito também possa ser explorado.

Segundo Michel Foucault (2002), a partir do século XVIII a disciplina passa a ser uma força ideológica de manipulação social, objetivando a formação de soldados, alunos e empregados das fábricas de maneira a torná-los dóceis e passíveis.

Fica claro que as instituições adotam um comportamento disciplinar, impondo uma vigilância constante sobre os sujeitos, vigilância essa tão sutil e mascarada que não é sequer percebida, sendo aceita como algo natural, tendo que produzir ao nível da mecânica o máximo de sua capacidade, através de uma exploração sem coerção, mas disciplinada, ingênua, sutil, sem, no entanto, deixar de ser desastrosa ao ser humano.

Depois de várias tentativas de sistematização da obra de Michel Foucault, alguns especialistas, dentre eles, Veiga-Neto (2011), Nery (2008), Machado (1985) propuseram a divisão do pensamento de Foucault em três fases distintas: Arqueologia, Genealogia e Ética. Segundo Veiga-Neto (2011) a obra sistematizada ganha em termos de organização e didática, mas perde em rigor, como acontece com qualquer classificação ou periodização. Neste sentido, Veiga-Neto (2011) aponta que:

A maior parte dos especialistas costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de arqueologia, genealogia e ética. Trata-se de uma sistematização que combina os critérios metodológicos e cronológicos. À primeira fase – arqueologia-corresponde as obras que vão da História da loucura (1961) até A arqueologia do saber (1969), passando por O nascimento da clínica e As palavras e as coisas. A segunda fase-genealogia-começa com A ordem do discurso (1971) e vai até o primeiro volume da História da sexualidade- a vontade de saber (1976), passando por vigiar e punir. À terceira fase-ética-, pertence os volumes 2 e 3 da História da sexualidade- O uso dos prazeres e O cuidado de si – publicado pouco mais de um mês antes da morte de Foucault, em 1984 (VEIGA-NETO, 2011, p. 35).

A genealogia para Foucault, segundo Veiga-Neto (2011), consiste em um instrumento metodológico, que através da história tenta descrever uma gênese no tempo, não no sentido (duro), mas um estudo dos conhecimentos eruditos e das histórias locais ou algo como um saber histórico das lutas e o uso desses saberes nas táticas atuais.

Usando também dessa metodologia, que é a base dos estudos de Foucault, questionaremos os efeitos do saber e do poder nos discursos científicos, como alavanca de docilização e disciplina na sociedade moderna. Em relação ao poder, Foucault descreve diversos dispositivos que permeiam a sociedade. Quanto ao saber-poder, ele relata que o poder produz saber e que não há relação de poder sem um campo de saber, e que não existe também saber sem relações de poder.

Desta forma, o tema principal abordado nesta pesquisa será o poder disciplinar que o *saber-poder* impõe a esta sociedade, reduzindo o indivíduo ao ser objeto, ou a uma versão quase

mecânica de ser que produz ao limite nessa sociedade capitalista ou, em outras palavras, que produz ao nível da mecânica. Em relação à disciplina, como componente de uma força oculta ou silenciosa, ela serve para obter maior eficiência e pacificação social e principalmente é utilizada como regulamentação de prática punitiva em todo o seio social.

Utilizando como base os estudos de Foucault (2002), este artigo versará, sobre a formação do sujeito disciplinado, ou objeto de manipulação da sociedade e o quanto a escola e outras instituições fechadas contribuem para a perpetuação desse comportamento, através de sua vigilância e punição.

Além disso, versaremos sobre o quanto o poder disciplinar tem conseguido se constituir através de sua força por meio da disciplinarização do espaço, tempo e corpos. A pesquisa em desenvolvimento é de natureza qualitativa e bibliográfica, na qual fizemos também levantamentos de textos teóricos que tratam esta questão no pensamento de Michel Foucault.

A GÊNESE DE UM PARADIGMA, OS CORPOS DÓCEIS

Em sua obra *Vigiar e Punir*, publicada em 1975, que tem como subtítulo *A história da violência nas prisões*, Michel Foucault traça um percurso histórico do homem moderno, no início do século XVIII, desde o final do feudalismo até a sua consolidação, passando pelo início do capitalismo e, procurando entender o comportamento e os saberes do homem.

Nessa obra, o autor deixa explícito o quanto o *homem-máquina* passa a ser útil a essa nova sociedade, ou seja, “uma redução materialista da alma”, já que o foco passa a ser o adestramento, isto é, um modelo reduzido do ser humano e uma aproximação do ser máquina (FOUCAULT, 2002, p. 118), cujo objetivo era de exercer sobre o corpo “uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica”.

Foucault (2002) nos chama a atenção para o fato de que no início do século XVIII uma nova economia de mercado começa a se impor, gerando uma nova concepção de homem, que necessita de uma nova formação, objetivando atender os interesses dessa nova economia de mercado, o capitalismo. Consequentemente, inicia-se um processo de docilização dos corpos nas instituições de sequestro, como escola, hospital, asilo e exército. Segundo Foucault (2002, p 117), trata-se de um corpo “que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”.

Esse novo homem então passaria a sofrer em todos os sentidos da sua vida uma coerção ininterrupta, exercida pelo Estado, de uma forma minuciosa, controlando o corpo e impondo uma

forma de docilização e utilidade, segundo (FOUCAULT, 2002, p. 118), podendo chamar isso de “disciplinas” o que no início do século XVIII passa a ser conhecido como “fórmulas gerais de dominação”.

O objetivo dessa técnica era ao mesmo tempo em que se exerce uma arte sobre o corpo humano, permitir que pela obediência se tornasse mais útil, calculado, sobre todos os atos humanos. Segundo (FOUCAULT, 2002, p. 119), “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”, método também usado pelo Estado como a “mecânica do poder”. Dessa forma fica explícito o quanto nesse tempo o ser humano passa a ser visto e manipulado como ser objeto. “Não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer” (FOUCAULT, 2002, p. 119).

A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta a força do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos político de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão” uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2002, p. 119).

Foucault (2002) chama essa técnica minuciosa de *microfísica* do poder, sendo que desde século XVIII, ela vem ganhando um espaço, cada vez mais amplo na sociedade, como uma teia que cobre todo o corpo social. Uma técnica astuta com grande poder de difusão, silenciosa e de aparência angelical, contudo extremamente suspeita pois exerce uma coerção silenciosa e sem grandeza que proporciona mudanças na execução da pena ou do regime punitivo, pois segundo Foucault (2002, p. 120), “A disciplina é uma anatomia política do detalhe”. O autor também completa que:

A era clássica não a inaugurou; ela acelerou, mudou sua escala, deu-lhe instrumentos precisos, e talvez tenha encontrado alguns ecos para ela no cálculo do infinitamente pequeno ou na descrição das características mais tênues dos seres naturais. Em todo o caso o “detalhe” era já há muito tempo uma categoria da teologia e do ascetismo: todo o detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares (FOUCAULT, 2002, p. 120).

Foi por esse detalhe que se inauguraram sem grandes dificuldades todas as minúcias da educação cristã, da pedagogia, ou do aparato militar, ou seja, de todas as formas de treinamento, levando o homem ao disciplinamento na igreja, nas fábricas e no exército.

É no detalhe e na disciplina do minúsculo que se atinge a perfeição do corpo, um corpo politicamente modelado pela microfísica do poder para servir a uma nova economia de mercado

e, que não escapasse nem nos mínimos detalhes do Estado, formando o conjunto desta vasta máquina e, estabelecendo assim, o controle total da sociedade pelo Estado.

Entretanto, Foucault (1975) nos chama atenção para o fato que a disciplina somente consegue ter o seu efeito pedagógico ser for trabalhado em lugares fechados, nunca em campo aberto. A disciplina exige um lugar heterogêneo e fechado em si mesmo. Segundo Foucault (2002), os colégios buscaram nos conventos o seu modelo, sendo o internato o regime mais perfeito para esse ideal. Os quartéis foram e são de suma importância para proteger o capital e as riquezas que passaram a ser acumuladas em forma de máquinas e bens, ao contrário do feudalismo que media a riqueza pela quantidade de terra fértil.

Em 1719, a ordenação francesa prescreveu a construção de várias centenas de quartéis e, em 1745 já havia na França 320 quartéis e aproximadamente 200.000 soldados. O autor complementa dizendo que os quartéis deveriam ter “uma muralha de dez pés de altura, para manter as tropas em ordem e em disciplina e que o oficial esteja em condição de responder por ela” (FOUCAULT, 2002, p. 122).

As fábricas da época começaram a copiar a arquitetura e os procedimentos dos conventos e quartéis, as fábricas eram verdadeiras fortalezas. A cidade era fechada, as portas eram abertas quando o sino tocava e fechadas imediatamente após a entrada de todos os trabalhadores, sendo reabertas só no fim do turno, impedindo agitações, saques, roubos e principalmente protegendo a produção e, dominando as forças de trabalho. A clausura é uma forma de manter o corpo vigiado, sendo mais fácil para sancioná-lo, medir as qualidades ou o mérito e apreciá-los. De acordo com Foucault (2002):

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distancia que o separa dos outros. A unidade não é, portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação de intervalos que se pode percorrer sucessiva. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para as transformações dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas o distribui e os faz circular em uma rede de relações (FOUCAULT, 2002, p. 125).

A ESCOLA COMO CENTRO DA FORMAÇÃO DO SUJEITO PRODUTOR

Segundo Michel Foucault (2002), o poder disciplinar permeia várias instituições, como prisões, quartéis, fábricas, hospitais e escolas, sendo a escola a instituição que mais contribuiu, na idade moderna, para a docilização ou conformidade do corpo. Trata-se de um espaço de perpetuação da disciplina e do saber, onde o mesmo é fixado e aceito de forma um tanto sutil pela população.

O capítulo terceiro de *Vigiar e Punir* explicita o quanto a escola exercita e mantém o controle disciplinar, evocando um trabalho que possa alcançar um sistema de engrenagem no qual o professor esteja inteiramente ligado ao todo escolar, em outras palavras, um sistema no qual um seja parecido com o outro. Esse trabalho é feito através de uma técnica sutil de disciplina ou quase um jogo, pois é através de recompensas e premiações para os melhores alunos, castigos e punições para os piores alunos. Todo esse jogo é para que os alunos sejam dóceis e úteis, pois, quanto mais um se aparecer com o outro, melhor também será a instituição. Em conformidade com esta temática, Guimarães (2003) complementa que:

No regime da sociedade disciplinar como a nossa, a punição, ao discriminar os comportamentos dos indivíduos, passa a diferenciá-los, a hierarquizá-los em termos de uma conformidade a ser seguida, ou seja, a punição não objetiva sancionar a infração, mas controlar, qualificar o indivíduo, não interessando o que ele fez, mas o que é, será ou possa ser. As punições são da ordem do exercício, implicando o aprendizado intensificado, multiplicado, repetido, em suma, punir é exercitar (GUIMARÃES, 2003, p. 86).

A punição ocorre de várias maneiras, principalmente pelas micropenalidades, ao desviar de seu comportamento, o aluno é levado a praticar exercícios de aprendizagem intensificados, repetições de tarefa, perda do intervalo, ou seja, a escola perpetua um sistema de punição e recompensa. Segundo Cruz e Freitas (2011, p.7) “O controle de todos esses movimentos garante que os indivíduos saiam da escola com uma docilidade e utilidade ideal ao mundo capitalista”. Os autores citam Foucault para elucidar a organização disciplinar:

Foucault nos apresenta quatro tipos de organização disciplinar do indivíduo: celular, orgânica, genética e combinatória. A organização escolar consiste em colocar cada aluno num lugar específico, cada aluno tem a sua carteira e cada carteira, um aluno. Significa preencher toda a sala de aula de modo organizado e que possa assim, vigiar o comportamento de cada aluno, rompendo com todo o tipo de comportamento dito perigoso para o bom andamento da aula. Os lugares estabelecidos e individuais permitem que todos os alunos sejam controlados e que todos produzam de forma igual (FOUCAULT apud CRUZ; FREITAS 2011, p. 7).

A escola como instituição fechada ou de sequestro, tornou-se uma máquina de ensinar, transformando uma multidão, confusa sem os saberes necessários, desorganizados, em uma multidão adaptada a servir como mão de obra organizada e passiva. Nesse contexto, a escola profissionalizante age de forma natural como caminho para a evolução humana contrapondo aos bons selvagens que nela entram para serem os intelectuais pacificados, exercendo assim uma tutela moral sobre os indivíduos.

Nesse ambiente, tudo é feito com rigor, existem horários determinados para tudo, aplicam-se as técnicas e o cálculo do tempo, como se nada fosse mais importante que isso, não são os saberes a serem construídos o mais importante, mas o poder disciplinador. Cada horário deve ter uma atividade determinada e quando algo sai do controle, a organização orgânica, ou

simplesmente o controle das atividades, se torna algo fora do controle, não sabendo os pares ali envolvidos o que melhor fazer. Nesta linha de pensamento Guimarães (2003) complementa que:

O tempo disciplinar impõe-se à prática pedagógica organizando séries separadas umas das outras por provas graduadas, especificando programas e exercícios de dificuldade crescente, qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries (GUIMARÃES, 2003, p. 32).

Veiga-Neto (2007), nos chama atenção para o fato que o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do Ministério da Educação, mostra o quanto fixa uma rede de discurso sobre a infância, principalmente sobre a criança pequena, com dupla intenção de capturá-las produtivamente para o Estado e de impregná-las de certos saberes pedagógicos.

A escola, então, tem um papel de destaque nessa sociedade, ou seja, ela tem um papel ampliado como instituição de regulação social, principalmente com o avanço cada vez mais onipresente do neoliberalismo. Hoje se assiste ao uso da educação como mercadoria., formando sujeitos-objetos, frios, individualistas, desconectados com o mundo real e principalmente alheios (alienados) às suas próprias histórias. O papel da escola foi o de tirar as pessoas da sociedade de soberania para uma sociedade estatal. Em relação à fabricação dos corpos dóceis e as práticas que ocorrem no ambiente escolar, Veiga-Neto (2011) afirma que:

Vimos que o grande objetivo das tecnologias de vigilância é, pela via disciplinar, fabricar corpos dóceis, como já mostraram alguns autores, tal fabricação se dá por um duplo movimento: somos primeiramente objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeito nessa rede – uma rede que parece invisível para nós, motivo pela qual pensamos que o disciplinamento é natural. Como expliquei em outro lugar, a análise genealógica permite que se compreendam “as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanente possível determinadas disposições sociais. Mas se o corpo é o alvo desse conjunto de técnicas ortopédica, não se pode esquecer que, para Foucault, é por intermédio do corpo que se fabrica a alma, visto que a alma é, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento de seu domínio. Assim, trata-se, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento do seu domínio. Assim, trata-se, ao mesmo tempo, de uma ortopedia física e moral (VEIGA-NETO, 2011, p. 70).

Veiga-Neto (2007) no seu livro *Foucault & a Educação*, nos chama a atenção para o fato de que por várias vezes Foucault afirma que a escola foi a instituição que mais operou as individualizações disciplinares, tendo um papel de destaque na sociedade moderna. Segundo ele, a escola foi concebida e montada como a maior máquina dessa sociedade moderna, capaz fazer dos corpos o objeto do poder disciplinar, tornando-os dóceis e passíveis de manipulação.

A escola, depois da família, seria a instituição de sequestro que todos devem passar, ou seja, é uma máquina de modelar o corpo social. A mesma conseguiu conectar ao mesmo tempo

em seus espaços a relação entre poder e saber, fazendo dos saberes uma legitimadora dos poderes sociais ativos, constituindo assim os seus sujeitos objetos. Neste aspecto, Veiga-Neto (2011) afirma que:

[...] a escola foi à instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder a íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correria (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito (VEIGA-NETO, 2011, p. 114).

As avaliações escolares representam, um grande indicador desse tipo de poder, pois tem o caráter de medir, comparar, analisar e principalmente de classificar sendo ao mesmo tempo um objeto do conhecimento, mas acima de tudo uma preparação para a manipulação do poder sobre o sujeito. Como relata Cruz e Freitas (2011, p. 9), “O exame é uma prática disciplinar que normaliza ao mesmo tempo em que vigia, ele permite qualificar, classificar, vigiar e punir, combinando técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que busca normalizar”. Gallo (2004) complementa ainda que:

O nascimento da Pedagogia como “ciência da educação” deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais “visível”, muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem sucedido no exame (GALLO, 2004, p. 94).

Foucault (2011) aponta para o fato de que todo o conhecimento impregnado sobre o aluno faz da escola um local da execução pedagógica, conduzindo a formação do saber ao exercício pleno do poder. É então uma pedagogia funcionando como ciência na era da escola das avaliações, exames e recompensas classificatórias, em outras palavras, legitimando um determinado tipo de poder.

O poder para Foucault, segundo Veiga-Neto, (2011), não é algo que nasce de um centro irradiador, de qualquer esfera política ou de poderes instituídos, não é algo que tenha corpo próprio, de fácil percepção ou localização, porém, também se exerce no Estado, mesmo sem jamais ser gestado por ele já que o poder se legitimou ao ser estatizado. Também sobre o poder, Foucault (1985) assevera que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizada aqui ou ali, nunca esta nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circula, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação: nunca é o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de

transmissão. Em outro termo, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1985, p. 183).

Veiga-Neto (2007) relata que a educação tem um caráter e um papel nos processos de fixação dos arranjos pedagógicos modernos dos saberes, sendo que as epistemologias sociais criaram leis e regras que moldam o mundo, ou seja, são essas epistemologias, positivismo, naturalismo, construtivismo e histórica crítica que dão sentido para todo conhecimento da ciência da vida. Entretanto Foucault (1985), com uma nova teoria se afasta de todas estas epistemologias.

Foucault nos oferece um saber como construção histórica. E como construção histórica, um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que, como já expliquei ao mesmo tempo se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não discursivas. É por isso que, para Foucault, o conhecimento e a verdade são questões históricas e, portanto, inteligíveis pela genealogia e não questões epistemológicas, se pensarmos em termos de uma epistemologia tradicional (VEIGA-NETO, 2011, p. 129).

Por obstante, parece ser um pouco contraditório o discurso de uma escola que deva formar um sujeito livre, autônomo e singular, ideia essa tão famigerada e discutida em todo o seio social como algo atingível e possível, porém Foucault (1985) nos faz navegar por outros caminhos da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez pudessem dizer, diante de toda essa realidade, que o capitalismo promoveu uma maior acessão dos pobres aos bens e riqueza de um país, contudo, contraditoriamente nunca se encarcerou tanto quanto hoje em dia. Para ilustrar, nos Estados Unidos a população carcerária passa de 2.000.000 (Dois milhões) e no Brasil é de aproximadamente 607.000 (Seiscentos e sete mil)., segundo dados do Conselho Nacional de Justiça - CNJ e do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias³. Segundo Loic Wacquant (2011), essa realidade é fruto de uma desordem gerada pelo desemprego em massa, pela imposição do trabalho assalariado precário imposto a toda população, que é vista apenas como máquina produtora.

Não devemos esquecer também que esse modelo econômico expropriou da natureza recursos além de sua capacidade, na busca e na ânsia de um crescimento sem fim do PIB (Produto Interno Bruto), sem levar em consideração o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Nunca se fez tantas guerras, inclusive duas de proporção mundial.

Fica evidente que o modelo de educação imposto ou executado de forma sutil, como algo quase natural, tem fracassado em quanto ao despertar de um sujeito sensível a causa humana. Entretanto essa mesma educação contribuiu de forma ampla para a acomodação e docilização dos

³ Dados do InfoPen do Departamento Penitenciário Nacional/ministério da Justiça julho/2015

corpos ao saber-poder, em uma conformação e uma fabricação do sujeito à tecnologia disciplinar, levando o sujeito a ser apenas objeto ou máquina de produção do capitalismo, cujo fruto é um sujeito frio que não consegue cuidar nem de si próprio.

A escola ensina seres acorrentados, que ao saírem dela, deverão aprender a pensar, mas como? Se o professor ensina conceitos que, por vezes, não pertencem à sua realidade, e nessa irrealdade, o aluno vai pra casa e não consegue fazer sequer uma união entre escola e vida, dar sentido social ao que aprende, tornam-se indivíduos que aceitam, sem nenhum questionamento, os saberes e a verdade constituída. (CRUZ e FREITAS 2011, p. 10).

Após a análise e a reflexão do estudo realizado, podemos inferir que a educação na atualidade é um processo de dominação do sujeito, podendo sugerir que não há liberdade possível. Contudo, se a escola também for um lugar do cultivar e do cuidar de si e do outro, talvez seja possível falar em um fundamento de liberdade, pois o processo de autonomia e liberdade passa sem dúvida pelo cuidar de si e do outro.

Gallo (2004) relata que Foucault nos levou a pensar em uma estética da existência, ao afirmar que, para que possamos ser felizes e, cada vez melhores, devemos cuidar do outro como sujeito histórico que faz parte do grupo social, construindo assim a vida como uma obra de arte, contrario opostamente à edificação de uma vida de cunho fascista.

É necessário, portanto, uma escola que não seja apenas uma instituição dos saberes, mas também do ser, na qual as relações humanas sejam construídas em harmonia com a natureza, e que o hoje seja a alavanca do sucesso e felicidade das próximas gerações. Por isso os professores devem encontrar brechas, nestas instituições fechadas e fazer a diferença ou, de uma vez por todas, encontrar novas maneiras de fazer educação.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. **Disciplina, Controle Social e Educação Escolar**: Um breve Estudo à luz do Pensamento de Michel Foucault. Disponível em:<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/viewFile/1674/1422>>. Acesso em: 17. nov. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5. ed. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e Punir**. 26. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALLO, Silvio. **Repensar a educação**: Foucault. Revista educação e realidade. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Jo%C3%A3o/Meus%20documentos/Downloads/25420-96642-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17. nov. 2014.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar**: Conflito e ambiguidade. Autores Associados, Campinas-SP, 1996.

LOIC, Wacquant. **As prisões da miséria**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MACHADO, Roberto. **Por uma Genealogia do Poder**. In: FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Departamento Penitenciário Nacional (Brasil). **Síntese das Ações do Departamento Penitenciário**: ano 2013. Distrito Federal: DEPEN, 2015.

NERY, Sergio. **A Disciplina nas Organizações Empresariais** - Um estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E EM EXERCÍCIO PARA A DOCÊNCIA VIRTUAL DOS FORMADORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

THE FORMATION IN-SERVICE AND EXERCISE FOR VIRTUAL TRAINERS TEACHING OF DISTANCE EDUCATION

Denise Ivana de Paula Albuquerque¹, Klaus Schlünzen Junior², Elisa Tomoe Moriya Schlünzen²

¹ Universidade Estadual Paulista – UNESP, Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP. e-mail: denise@fct.unesp.br

² Universidade Estadual Paulista – UNESP, Departamento de Estatística da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP.

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão de em um processo de formação continuada, em serviço e exercício, para a docência virtual dos formadores que atuam na Educação a Distância (EAD). Para tanto estabeleceu como objetivo analisar os aspectos fundantes para um processo formativo, abordando aspectos importantes para a atuação nessa modalidade. Os procedimentos metodológicos foram embasados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa. Os resultados apontam que se partir do princípio de que a formação continuada é uma das condições necessárias para o desempenho competente do formador, qualquer que seja seu contexto de atuação, é preciso considerar dois pontos importantes: a regularidade e a continuidade. A regularidade, entendida como um trabalho definido por uma metodologia própria, e a continuidade se dá por sua frequência, assim esses dois pontos, precisam estar integrados ao trabalho do formador também na modalidade da EaD.

Palavras-chave: Educação a Distância, formação continuada, docência virtual.

ABSTRACT

This article presents a reflection of a process of continuing education, and exercise, to the virtual teaching of trainers who work in distance education (EAD). For both established as objective to analyze aspects he wrote for a formative process, addressing important aspects for this modality. The methodological procedures were validated by qualitative research assumptions. The results show that assume that continuing education is one of the conditions necessary for competent performance of the trainer, whatever their context, we need to consider two important points: the regularity and continuity. The regularity, understood as a work defined by an own methodology, and the continuity is given by its frequency, so these two points, must be integrated into the work of trainer also in distance learning mode.

Keywords: Distance education, continuing education, virtual teaching.

INTRODUÇÃO

Atuar na Educação a Distância (EaD) requer uma prática fundamentada em preceitos que atendam às finalidades educativas. De acordo com Lévy (1993), a atuação do formador estará centrada no acompanhamento e na gestão dos aprendizados: incitação à troca de saberes e

mediação relacional e simbólica. O professor formador da EaD deverá trabalhar em equipe, assumir novas e diferenciadas funções, apropriar-se de conhecimentos em uma perspectiva multi e interdisciplinar, e desenvolver prática colaborativa.

São muitas as inquietudes a respeito dos formadores que atuam na EaD. Para Terçariol (2009), a formação do formador para a EaD é necessária para o desencadeamento de processos educativos a distância, fundamentados numa abordagem que favoreça a construção de conhecimentos, e não a mera transposição de práticas tradicionais para contextos não presenciais. É exatamente nesse panorama que o presente estudo se concentra: no debate sobre a formação de formadores que atuam na educação a distância.

Nesse sentido, a investigação proposta teve como objeto o processo de formação dos formadores que constituíram a equipe do curso de Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T.A.), na preparação para a docência virtual. Esse curso, no qual os formadores atuaram, foi oferecido na modalidade a distância, para professores do ensino fundamental da rede pública. Tratava-se de um convênio firmado entre o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Unesp, em uma atividade de extensão, na categoria Aperfeiçoamento. Tal parceria se deu para atender ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

Diante dos desafios provocados para a coordenação do mencionado curso, no qual estive como coordenadora na 4ª, 5ª e 6ª edições, no que se refere à organização de um curso a distância e pensando em um processo efetivo da consolidação da EaD como uma modalidade de educação privilegiada e de qualidade, como deve ser organizado um processo de formação continuada, em serviço e em exercício dos formadores para a docência virtual?

Gatti e Barreto (2009) definem o processo de formação como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem, no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

A formação em serviço permite ir além da reflexão exclusiva das práticas, mobilizando os professores para um exercício consciente e dialógico do pensamento pedagógico que, sistematizando teoria e prática, contribui para a ressignificação de sua profissionalidade, construindo um outro olhar possível sobre o processo ensino-aprendizagem (FUSARI; FRANCO, 2005).

Formação em exercício é uma alternativa viável e eficiente para incrementar a qualidade da formação do professor (MEC, 2001).

O foco da pesquisa foi o processo de formação contínua da equipe de formadores do curso de T.A., que contava com aproximadamente setenta profissionais da área da educação e áreas afins, estando alocados em diversas regiões do país. Para a caracterização da amostra, os formadores neste estudo foram identificados de acordo com as funções definidas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB):

- Professor Conteudista ou Pesquisador: responsável em preparar o material pedagógico e acompanhar o desenvolvimento das atividades nos módulos;
- Professor Pesquisador ou Formador: responsável em acompanhar o trabalho do tutor, bem como realizar intervenções utilizando as ferramentas do AVA no processo ensino-aprendizagem;
- Tutor: responsável em acompanhar, avaliar e acolher o cursista, corrigir as atividades e proporcionar o *feedback*.

Para Mill (2006), o trabalho na EaD é fragmentado, e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente, ou a um grupo deles. Entretanto, existe uma interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, de forma sistêmica. É uma engrenagem onde cada um deve desempenhar sua função de modo a não comprometer a do outro.

Sobre essa questão, “[...] a esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na educação a distância, denominamos de *polidocência*” (MILL, 2006, p. 67). O autor complementa que o conceito de polidocência se refere ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino aprendizagem de um determinado curso, na modalidade a distância.

Esse é um dos novos cenários que se configuram através da EaD, e que nos remete à questão da formação ou da preparação dos profissionais que atuam na EaD. Daí a relevância de se pensar em um processo formativo, que possibilite os formadores se apropriarem dos conhecimentos necessários para a prática pedagógica no AVA e que possam também experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências para a docência virtual.

Para realizar este estudo, firmei como objetivo geral analisar os aspectos fundantes para um processo de formação continuada, em serviço e em exercício para a docência virtual, abordando diferentes elementos, como o desenvolvimento profissional, as competências dos formadores e o papel que o identifica como docente.

Diante de um momento de profundas transformações, no que tange a consolidação da EaD no país, este estudo procura entrelaçar as questões implicadas na formação de formadores da EaD e suas inferências na atuação desses profissionais no AVA, de forma a apontar princípios para a estruturação e organização de processos formativos para a docência virtual.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos definidos no projeto, foram utilizadas formas variadas de planejamento das ações, e o embasamento teórico dos métodos de exposição e identificação foi viabilizado pelas técnicas de estudos da pesquisa qualitativa. Para Pérez-Gómez (1992), o enfoque qualitativo possibilita ao pesquisador fazer indagações e interpretações, bem como compreender o significado das representações que os indivíduos atribuem às suas próprias ações.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos, que lhe permitirão observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Os encaminhamentos apontados pelos autores citados foram fundamentais para a condução do trabalho investigativo, na medida em que subsidiaram, em diferentes momentos, o percurso da construção metodológica desta investigação.

O formato da pesquisa procura revelar um padrão, capaz de permitir a revisão de ideias e concepções significativas do objeto de estudo. No caso, o processo de formação contínua, em serviço e em exercício dos formadores do curso de Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T. A.), bem como outros aspectos que envolvem a docência virtual.

O caminho da construção dessa investigação foi ancorado na abordagem experiencial, a partir da minha atuação como coordenadora do referido curso. Ao propor uma formação vinculada ao exercício da função, para a equipe de formadores identificada neste estudo, como formação continuada em serviço e em exercício, um dos objetivos foi compreender como o processo formativo pode ser caracterizado por novos significados e conhecimentos, que emergem das experiências desenvolvidas no contexto do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação dos formadores foi, organizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma Teleduc, em dois momentos distintos e articulados: primeiro, uma formação continuada, oferecida entre as edições do curso. Tratava-se de um momento de apropriação e aprofundamento, tendo em vista as alterações que aconteciam em relação aos conteúdos dos módulos, ou adequação de novas ferramentas, de modo que todos tivessem acesso a proposta da edição seguinte.

O segundo momento caracterizava-se como formação em serviço e em exercício, pois ocorria durante a execução do curso de T.A. Neste estudo, entendo que quando se pretende implementar cursos a distância, é imprescindível a gestão de processos que possibilitem uma formação de profissionais com qualidade, para que possam também dar conta de uma prática pedagógica que não objetiva apenas instrumentalizar, mas proporcionar conhecimentos e habilidades, por meio de aprendizados, conteúdos e informações, garantindo uma construção, bem como sua continuidade e atualização. Dessa forma, os formadores em serviço poderiam se apropriar dos conhecimentos e transformar suas práticas no exercício de sua função.

Os executores desses momentos de formação da equipe, mencionados acima, eram a coordenadora geral, a coordenadora de tutores e as professoras conteudistas, responsáveis pela produção dos materiais e conteúdos dos módulos do curso.

A formação continuada oferecida entre as edições do curso, ocorria em um ambiente virtual criado especificamente para isso. Nesse ambiente, os formadores da equipe realizavam as atividades propostas, sistematizadas em agendas semanais. Os conteúdos nelas apresentados eram os mesmos que contemplavam os materiais que seriam propostos aos cursistas; o objetivo era possibilitar o conhecimento daquilo que seria trabalhado, no curso em questão.

As estratégias adotadas no processo de formação, tinham por objetivo final levar os formadores a refletirem sobre seu papel como formador na EaD. Assim, foram utilizadas as ferramentas disponíveis no AVA: email, Fórum, Chat, além de reuniões pela sala virtual do Adobe Connect; e a adoção de outras ações que pudessem contribuir de forma significativa nesse processo.

Estas questões foram pensadas e repensadas no processo de desenvolvimento e execução da formação dos formadores. Nesse sentido, parto do princípio de que não há como alcançar o patamar de excelência, sem uma organização pautada em pressupostos que refletem a qualidade

na educação. Da mesma forma, o processo de formação aqui apresentado, examinou as condições essenciais e necessárias para que alcançasse o objetivo almejado, qual seja uma atuação no AVA comprometida com o fazer pedagógico; comprometimento e envolvimento dos formadores; recursos tecnológicos; materiais e metodologias adequados; desenvolvimento profissional dos participantes; construção de conhecimentos; estrutura e orientações eficientes; comunicação e interação; eficácia; autonomia. Os elementos acima listados são fundamentais para integração entre as dimensões presentes, em um curso em EaD.

Os objetivos definidos para o processo de formação da equipe, visavam levar os formadores a conhecer e explorar os recursos tecnológicos utilizados nos materiais e conteúdos. Também intencionavam favorecer uma integração dos membros, de maneira que pudessem trabalhar colaborativamente. Os objetivos ficaram assim representados:

- Demonstrar a importância do comprometimento na mediação pedagógica no AVA;
- Criar um ambiente favorável e colaborativo para a aprendizagem de todos;
- Favorecer o espírito de companheirismo, solidariedade e trabalho coletivo no grupo;
- Apresentar e discutir as expectativas de aprendizagem, relacionando-as com a formação;
- Estabelecer um processo formativo que pudesse refletir uma concepção de formação, orientada por estratégias metodológicas de resolução de problemas e apoiada na discussão da prática pedagógica, na aprendizagem em parceria e no trabalho coletivo;
- Sensibilizar os formadores sobre a importância do processo de formação profissional e de desenvolvimento pessoal;
- Explicar a estrutura e o funcionamento do Curso de Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T. A.).

Acredito que os rumos definidos no planejamento do processo de formação dos formadores possibilitaram um caminho permeado de desafios, mas também permitiram alcançar resultados exitosos, que contribuíram não apenas para uma atuação pedagógica significativa no Ava, mas que concorreram para um repensar sobre uma educação a distância legítima e de qualidade.

A metodologia aplicada permitiu a adoção de estratégias relacionadas à capacidade de se trabalhar contínua e sistematicamente o ajustamento das atividades propostas às condições previstas no AVA; estabeleceu-se, ainda, alguns pressupostos fundamentais que possibilitassem:

- Conhecimento e análise da experiência profissional dos formadores na área;
 - Tematização da prática pedagógica para o AVA;
 - Discussão das necessidades e dificuldades que são enfrentadas no trabalho pedagógico;
 - Estudo de referenciais teóricos, que favorecessem a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à alfabetização;
 - Planejamento e desenvolvimento de propostas de ensino e de aprendizagem;
- Organização e sistematização das informações abordadas;
- Avaliação do processo de aprendizagem dos professores.

Esses encaminhamentos foram essenciais para definir um perfil desejado dos formadores, para atuarem no curso. Uma das expectativas em relação aos formadores, é que eles pudessem reconhecer seu papel como mediador pedagógico ou docente virtual, e assim desempenhar adequadamente esse papel. Entendo que para isso, um processo de formação permanente, em serviço e exercício é uma ferramenta valiosa para fundamentar a prática pedagógica. Portanto, em um processo de formação dessa natureza, devem comparecer incisivamente aspectos que possam corroborar para a proposta, e assim:

- Favorecer a construção da autonomia dos formadores;
- Oportunizar a interação, a comunicação e a cooperação;
- Mobilizar a disponibilidade para a construção e apropriação dos conhecimentos;
- Organizar o espaço e o tempo em função das propostas;
- Possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para práticas inovadoras no AVA;
- Selecionar estratégias adequadas ao desenvolvimento do trabalho;
- Articular objetivos do curso e objetivos dos cursistas;
- Propiciar situações de trabalhos colaborativos.

Esses aspectos foram caracterizados como as competências que se esperava que fossem progressivamente construídas pelos formadores, na formação continuada e na formação em serviço e em exercício.

A orientação metodológica adotada, que estava expressa em cada uma das edições, em nada coincide, portanto, com um modelo de formação concebido como uma sequência de ensinamentos a serem transmitidos com enfoque instrumental, e tão pouco corrobora com uma

proposta que ignora as condições reais e os pontos de partida dos formadores: interesses, motivações, necessidades, conhecimentos prévios, experiências e opiniões. Ao contrário, a metodologia empregada tencionava favorecer a reflexão sobre os conteúdos tratados, permitindo que se produzisse um conhecimento mais aprofundado da prática, dos conceitos, daquilo que já se sabe ou do que ainda precisa ser construído, para uma docência virtual significativa.

Deste modo, os princípios foram embasados na abordagem “Estar Junto Virtual”, pois ela favorece uma formação mais consciente, uma vez que propicia uma reflexão durante sua prática (PRADO; VALENTE, 2002).

Um processo comunicativo pode ser estabelecido a partir da interação. A construção de um ambiente favorável à aprendizagem colaborativa pressupõe confiança, paciência, respeito à diferença de pontos de vista e de opiniões, bem como a possibilidade de espaços, nos quais as pessoas possam argumentar e divergir, atitudes estas que devem ser previstas e trabalhadas como conteúdos, que também integram o processo formativo. Para tanto, uma das ações adotadas foi a organização de simulações nas quais os formadores, participantes do processo, pudessem se confrontar com situações reais que seriam propostas aos cursistas no decorrer do curso, cuja resolução dependeria da mediação pedagógica, da criação de estratégias, das suas ideias. O objetivo era leva-los a refletirem sobre a sua ação, como mostra o exemplo a seguir.

O excerto, abaixo, trata de um comentário ou *feedback*, para uma professora pesquisadora da equipe, que participava do curso de formação da 5ª edição:

*Prezada Formadora, você convida a cursista a deixar as preocupações e passar a ocupação, verificando o passo a passo para o uso do software Mecdaisy. Você faz também observação de que este trabalho exige o cuidado de não pular as etapas, e que para “usar” é preciso que se faça a instalação primeiramente, para poder seguir nos passos adiante. **Muito bom!***

*Respondeu muito bem as dúvidas da cursista. Observamos que tem embasamento teórico sobre o software, quando enfoca os procedimentos como num passo a passo, buscando superar a dificuldade da aluna. Isto deverá encorajá-la e motivá-la, sabendo que tem alguém do lado pronto para auxiliá-la. **Muito bom!** Esta é uma das funções do tutor a distância. **Parabéns!!***

Uma observação: Quando o texto merecer muito, busque escolher a opção do esquema ou mesmo enviando em tópicos. Talvez fique mais leve para a cursista, que se encontra atropelada pelo tempo e pelas dificuldades em entender a leitura do tutorial.

Essa estratégia adotada tinha por objetivo possibilitar uma reflexão aos *formadores* sobre sua prática pedagógica no AVA, de forma que eles pudessem rever conceitos e opções metodológicas.

Interpreto que, essas são atitudes fundamentais para formadores na relação com o grupo, com seus pares e com os cursistas. Os procedimentos adotados foram estabelecidos no sentido de ajudar os formadores a identificar as teorias e práticas, que orientariam seu trabalho no Ava. Tomando consciência delas, os formadores poderiam tornar-se mais autônomos para planejar a sua própria prática, sabendo por que, para que e como atuar na mediação pedagógica. Podemos considerar que não se trata de situações que permitam aplicar o que já se sabe, mas sim, daquelas circunstâncias as quais possibilitam produzir novos conhecimentos a partir daqueles já obtidos, e em interação com novos desafios (MEC, 2007).

No transcorrer das edições do curso, nas quais se materializam a formação dos *formadores*, foram adotadas estratégias que denotaram uma metodologia caracterizada por um processo formativo singular, alicerçada em abordagem de interação e comunicação, orientação em tempo real e no espaço virtual. Para tanto, alguns encaminhamentos foram recorrentes durante toda a formação continuada, em serviço e em exercício. Destaco alguns:

- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão dos conceitos, dos conteúdos e dos processos de ensino e aprendizagem;
- Possibilitar um processo de interação e comunicação entre os envolvidos no curso;
- Proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades, que possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos formadores no AVA.

Ao estabelecer alguns princípios para o trabalho no AVA, procurou-se garantir o trabalho colaborativo, no qual os envolvidos pudessem construir juntos alguns encaminhamentos. Nesse sentido, as reuniões serviam não apenas para tratar algumas questões específicas por parte da coordenação, mas também para orientações e esclarecimentos de dúvidas.

Todo esse conjunto de estratégias possibilitou o desenvolvimento de uma metodologia que privilegiasse uma atuação significativa no AVA, a partir de um trabalho colaborativo, no qual a aprendizagem entre os parceiros e a construção de conhecimentos pudessem ser compartilhadas. Entendo que o trabalho coletivo é essencial em qualquer grupo que se pretende formativo, pois disso depende o fortalecimento das relações permeadas pela interação, interatividade e comunicação no AVA.

Esses apontamentos evidenciam muitas questões sobre as quais precisamos refletir na EaD, e que procurei apresentar neste artigo. Os fundamentos teóricos que orientam cada tipo de prática precisam ser coerentes com as concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, do papel do segmento no AVA.

CONCLUSÃO

Partindo da premissa que esse espaço pode ser concebido como uma sala de aula, no qual o formador irá realizar suas intervenções, requer a mobilização de competências específicas, conforme referenciadas por Lancella; Sanchez (2011), Goulão (2011) e Masetto (2012), pois todo o processo de ensino e aprendizagem esta baseado na mediação pedagógica através das TICs, da interatividade e da comunicação.

Por isso, é fundamental que os formadores tenham garantido um processo de formação contínuo, uma formação sobre a ação e na ação. Nessa perspectiva, é imprescindível a adoção de estratégias que possibilitem o desenvolvimento profissional, bem como a mobilização de competências e habilidades, que são recursos valiosos para a docência virtual.

Desta forma, diligenciar uma mudança de paradigma em relação ao processo ensino e aprendizagem, na modalidade em debate, é uma das intenções deste estudo, mas para isso é preciso a disponibilidade para conhecer o novo, promover a reflexão, e propor iniciativas que possam transformar ou inovar.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Orientações Metodológicas Gerais**. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. MEC/CNE. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. MEC/SEED. Brasília, 2007.

FUSARI, J. C., FRANCO, A.P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político pedagógico da escola. In: **Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária**. Boletim 13, Brasília, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coords.). **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOULÃO, M. F. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? In: **Educação e Tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. BARROS, D.M.V. et. al. (ORG). Lisboa, 2011.

LANCELLA, F., SANCHEZ, A. Competencias de utilización de la tecnología en la educación: propuestas de formación continua en – línea para docentes franceses. In: **Educação e Tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. BARROS, D.M.V. et al (ORG). Lisboa, 2011.

LEVY, P. O tempo real. In: **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MASETTO, M.T. Mediação Pedagógica e uso da Tecnologia. In: MORAN, J. M; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2012.

MILL D. **EaD e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

PÉREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PRADO, M.E.B.B., VALENTE, J. A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: **Educação a distância: fundamentos e práticas**. MORAES, M. C. Campinas (Org.), SP:UNICAMP/NIED, 2002.

TERÇARIOL A.A.L. **Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

THE INICIAL TEACHER TRAINING IN DISTANCE MODE ON THE NATIONAL PLAN FOR EDUCATION 2014-2024

Maria Luisa Furlan Costa¹, Patrícia L. Leite Mertzig G. de Oliveira², Sandra Letícia Schroeder Iglesias³, Silvana Aparecida Guietti⁴.

¹ Universidade Estadual de Maringá – UEM, Departamento de Fundamentos da Educação, Maringá, PR. e-mail: luisafurlancosta@gmail.com

² Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, Presidente Prudente, SP.

³ Universidade Estadual do Centro Oeste – UNOESTE, Departamento de Pedagogia, Guarapuava, PR.

⁴ Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Professora Pedagoga, Cianorte, PR.

RESUMO

A Educação a Distância no Brasil, ao mesmo tempo em que se apresenta como área promissora em relação à formação inicial de professores, por outro lado, ainda é negligenciada nos principais documentos norteadores educacionais. Nesse sentido, o presente artigo visa apresentar a maneira como a formação inicial de professores em cursos ofertados na modalidade a distância foi tratada na Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010) e como isso repercutiu no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Essa apresentação se dá mediante uma discussão teórica com respaldo desses documentos e autores que tratam da temática a fim de verificar quais orientações formuladas pela Conae se materializaram no PNE em vigência. Observamos que a EaD está timidamente contemplada no PNE 2014-2024 não contribuindo mais diretamente com as metas e estratégias deste documento.

Palavras-Chave: Educação a Distância. Formação de Professores. Documento Final da Conae. PNE 2014-2024. Política educacional.

ABSTRACT

The Distance Education in Brazil, at the same time that it shows yourself as a promising area for the initial training of teachers, on the other hand, is still neglected in educational key guiding documents. In this sense, this article aims to present how the initial training of teachers in courses offered in the distance was treated at the National Conference on Education (CONAE, 2010) and how it affected the National Education Plan (PNE 2014 to 2024) approved by Law No. 13005 of 24 June 2014. This presentation is given by a theoretical discussion with support of these documents and authors dealing with the issue in order to verify that guidelines issued by CONAE were materialized in the PNE into effect. We noted that distance education is shyly contemplated in the PNE 2014-2024 and not directly contributing to the goals and strategies of this document.

Keywords: Distance Education. Teacher training. Final Document of the Conae. PNE 2014 to 2024. Educational policy.

INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que apresenta várias metas que propõem a expansão do número de atendimento na Educação Básica e no Ensino Superior, parece haver um consenso de que será necessário ampliar a oferta de cursos de formação inicial de professores para atuarem em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, a Educação a Distância (EaD) se apresenta como uma modalidade que pode contribuir não só, para a necessária expansão das vagas ofertadas, mas também como um importante meio de democratizar o acesso à educação.

Nesse panorama indagamos: qual o espaço ocupado pela EaD em importantes documentos norteadores da educação nacional? Sabemos que o PNE 2014-2024 foi norteado pela Conferência Nacional de Educação realizada em 2010. Novamente questionamos: nessa conferência, qual o tratamento dispensado à EaD? E ainda: verificamos resquícios de uma modalidade restrita a planos emergenciais e supletivos ou a EaD já ocupa lugar central nas estratégias para o alcance de relevantes metas definidas pelo PNE, como a erradicação do analfabetismo?

Assinalamos que a Conferência Nacional de Educação (Conae) ocorreu no período de 28 de março a 1º de abril de 2010 em Brasília, DF, e contou com uma significativa parcela da sociedade civil organizada. “[...] ao todo foram credenciados/as 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura” (BRASIL, 2010, p. 10).

Como resultado das discussões da Conae, foi elaborado um documento, intitulado Documento Final, que apresenta diretrizes, metas e ações para a educação brasileira. No entanto, destacamos que outras ações precederam à Conae. No primeiro semestre de 2009, por exemplo, aconteceram as conferências municipais ou intermunicipais, e no segundo semestre desse mesmo ano, as conferências estaduais e do Distrito Federal. Ressaltamos que tais conferências contaram com um documento orientador, denominado Documento Referência e para a Conferência Nacional da Conae havia um Documento-Base que manteve os mesmos eixos temáticos⁴ em todas as discussões.

⁴ O Documento Final da Conae manteve seis eixos de discussão: I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL, 2010, p. 14).

Já os Planos Nacionais de Educação foram instituídos pelas seguintes leis: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; o primeiro PNE vigorou, de 2001 a 2010; e o atual PNE foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Com isso, responsabilidades jurídicas foram geradas e as ações para o alcance das metas passaram a ser exigíveis. A partir daí, os planos aprovados deixaram de ser uma mera carta de intenções para serem um rol de obrigações, passando a ser imperativas para o setor público ações que contemplem o Plano (SILVA, 2001; 2009).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fez com que fosse reiterada a posição do governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, em relação à EaD que passou a ser considerada importante estratégia de democratização ao acesso à educação, em especial ao Ensino Superior. Algumas ações voltadas para a formação inicial de professores, caracterizaram-se como medida de fomento e indução de ações de EaD no setor público.

Neste artigo, o Grupo de Pesquisa Educação a Distância e Tecnologias Educacionais/CNPQ da Universidade Estadual de Maringá (UEM) discute o papel que a EaD ocupa no Documento Final da Conae e o entende como um importante documento que auxiliou na construção do PNE 2014-2024. Porém, o que podemos observar nesse último documento é uma participação pouco expressiva da EaD principalmente quando o Plano em questão trata da expansão de vagas para os cursos de formação de professores.

METODOLOGIA

As principais fontes para o desenvolvimento dessa pesquisa foram o Documento Final da Conferência Nacional de Educação de 2010 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Outros documentos que serviram de referência à Conferência como o Documento Base para a Conae também foram investigados no sentido de ampliar a leitura e interpretação dos dois documentos supracitados. Nesse sentido, o recorte temporal abrangeu o período de 2001, quando instituído o primeiro PNE, até 2014, ano do 2º PNE aprovado por lei. Já a LDB de 1996 foi consultada no intuito de contextualizar não só os direitos constitucionais de acesso à educação mas também trazer a EaD como importante modalidade a ser reconhecida e credenciada ao sistema educacional brasileiro. Alguns textos publicados que discutem a temática de forma contextualizada também foram abordados.

Os dados coletados nos documentos mostraram que a Formação inicial de Professores foi abordada principalmente no Eixo IV do Documento Final da Conae assim como a EaD também

apareceu de forma significativa no Documento. Observando a tímida presença da EaD no PNE 2014-2024, foi necessário retroceder aos anos que antecederam a Conae para compreender a expansão pelo qual passava a EaD no momento da Conferência e, posteriormente, compreender seu retrocesso na finalização do PNE em 2014. Nesse sentido foi necessário também recorrer ao Texto de Referência de EaD apresentado ao Congresso Nacional pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, em outubro de 2014 para audiência pública, onde a Educação a Distância é discutida e colocada como importante modalidade que pode contribuir de maneira eficaz no cumprimento das metas e estratégias apresentadas pelo PNE 2014-2024.

Destarte a metodologia utilizada é de abordagem teórica e bibliográfica. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a pesquisa bibliográfica não consiste na mera repetição das informações que já foram ditas e escritas, mas possui como objetivo a abordagem de certa temática por um novo enfoque, chegando a novas conclusões (LAKATOS, MARCONI, 2010). Salientamos que as fontes bibliográficas variam, assim como as fontes documentais, fornecendo ao pesquisador diversos dados que exigem procedimentos de manuseio diferenciados.

RESULTADOS

A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EM FOCO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Com o tema "Construindo o Sistema Nacional Articulado – O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação", a Conae explicita sua tarefa, que é de mobilizar a sociedade para debater a valorização e a qualidade da educação nacional, apresentando propostas para a constituição de políticas de Estado que garantam o atendimento ao "direito social à educação com qualidade para todos" (BRASIL, 2010, p. 13).

Embora o Documento Final da Conae seja composto de 168 páginas e dividido em seis eixos temáticos, que apresentam proposições para a educação brasileira que nortearam a construção do PNE 2014-2024, para esta reflexão sobre a formação de professores na modalidade a distância utilizamos o Eixo IV, pois o mesmo trata da Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação e faz menção à EaD.

A análise do Eixo IV, Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação, transcrito no Documento Final, clarifica a posição dos representantes da Conae com relação à formação de professores para atuar na Educação Básica em todas as etapas e na educação superior.

Anteriormente à discussão das proposições da Conae para a formação de professores considera-se importante situar a expansão da modalidade a distância nos anos que antecederam a referida Conferência. Nessa direção, segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2008), as matrículas na modalidade a distância cresceram 96,9% em relação ao ano de 2007 e passaram a representar 14,3% do total de matrículas no Ensino Superior. Os dados do Censo revelam ainda que do total de matrículas, 46,9 % são em cursos de Licenciatura.

Dourado (2008) corrobora essa discussão discorrendo sobre dados que confirmam a expansão da EaD nos anos que antecederam à Conae. Para esse autor, o período pós LDBEN 9.394/96 encontra-se marcado pela expansão da educação superior privada e a utilização da EaD. De acordo com Dourado, a partir de 2006, “[...] de um total geral de 818.580 vagas oferecidas para cursos na distância, 524.096 foram para educação, portanto, 64%02: sendo 18.912 em instituições públicas e 505.184 pelo setor privado” (DOURADO, 2008, p. 901). Isso demonstra claramente que a EaD, assim como a formação inicial nessa modalidade encontrava-se em ascensão no contexto de discussão da Conae.

A expressiva expansão da modalidade a distância e o crescimento das matrículas em cursos de formação de professores na rede privada contribuíram para que os representantes da Conae se posicionassem contrários à utilização dessa modalidade para a formação docente.

Pautando-se no argumento de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, o Documento Final da Conae propõe que:

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/as professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/as professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/as profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais. (BRASIL, 2010, p. 83).

Essa citação denota que para os representantes da Conae a modalidade a distância deverá ser utilizada em caráter excepcional, ou seja, apenas para formar professores em lugares em que não há cursos de licenciaturas na modalidade presencial. Tal proposição expressa o posicionamento contrário, por parte dos representantes da Conae, a utilização da EaD para a formação de professores e reafirma o ensino presencial como melhor possibilidade de formação.

Outro aspecto mencionado no Eixo IV é de que os cursos ofertados na modalidade a distância deverão passar por rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Inquirimos: não seria tal princípio aplicável à educação em todas as modalidades? Ademais, a questão da

avaliação dos cursos e programas de EaD está contemplada nos Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), documento produzido pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, considera-se que é indiscutível a necessidade de ser ter cursos de graduação de qualidade, no entanto, os mecanismos de avaliação e acompanhamento desses cursos devem ser pensados para todas as modalidades de ensino.

O Documento da Conae trata, ainda, sobre os docentes dos cursos de licenciaturas se manifestando contrário à utilização da nomenclatura tutor e afirma a necessidade de se que se compreenda a centralidade do papel do professor nos processos formativos presenciais e a distância.

Em síntese, o Documento Final da Conae propõe a utilização da EaD para a formação de professores com ressalvas. A estruturação da formação docente, na modalidade a distância deverá ser estruturada como uma política integrada a um conjunto de ações formativas presenciais.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES À LUZ DO PNE 2014- 2024

No período de vigência do PNE 2001-2010, uma importante e histórica ação visando atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e no Plano foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a promulgação do Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006, cuja finalidade é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (BRASIL, 2006). Esse Sistema recorre às inovações tecnológicas da informação e da comunicação, dinamizando, assim, a formação de profissionais da educação e o atendimento à demanda da sociedade. Esse Sistema se dá pela ainda pela articulação e integração entre Instituições de Ensino Superior, municípios e estados.

Zuin (2010) assinala a importância do Sistema UAB tanto para a consolidação da modalidade EaD como para a formação de professores quando afirma que dados apresentados pela Secretaria de Educação a Distância extinta em 2011 expressam nitidamente o potencial de atendimento do programa UAB até 2011: cerca de 30% da população estudantil brasileira.

Outro mecanismo criado e direcionado à educação brasileira é o PNE 2014- 20124, dentre as vinte metas estabelecidas, em sua maioria prevê a ampliação do atendimento educacional à população brasileira, além da formação de um grande número de professores, conforme verificamos nas metas:

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país. (BRASIL, 2014).

No PNE 2014-2024 encontra-se, para cada meta apresentada, várias estratégias para seu cumprimento e um dado período de tempo determinado para o seu cumprimento. Nas metas 12, 13, incluindo a meta 14, que trata da ampliação de escolaridade e formação de professores, observamos uma proposta de intenção de ampliação da escolaridade da população brasileira, da educação infantil à pós-graduação *stricto sensu*, tornando-se uma proposta arrojada por parte do governo federal devido ao grau de dificuldade econômica, política e de execução.

Costa e Oliveira (2013), sublinham que as metas 17 e 18 versam sobre a valorização do magistério já a meta 19 é destinada à nomeação comissionada de diretores, e por fim, a meta 20 trata do financiamento da educação no país. Nas estratégias do PNE 2014/2024, em específico na meta 10, a EaD figura como meio para “fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância” (BRASIL, 2014, p.10) e na meta 11 é mencionada como possibilidade de democratização do ensino profissional, conforme apresenta a estratégia que frisa a necessidade de “fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita” (BRASIL, 2014, p.10).

Para tanto, o Sistema UAB é citado como estratégia para atingir a meta 12, que trata da elevação da taxa de matrícula no Ensino Superior da população de 18 a 24 anos de idade e a meta 14, que se refere à elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, a qual

recorrerá a metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2011).

O PNE 2014-2024 reconhece a EaD como importante mecanismo de atendimento às demandas que tratam da formação de professores brasileiros, no entanto, acentua a modalidade presencial como prioridade para a formação inicial e destina essa modalidade a formação continuada desses profissionais.

DISCUSSÃO

O que percebemos a partir do exposto é que, por um lado, a EaD passa a ser valorizada como mecanismo estratégico de democratização do acesso à educação, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na educação profissional e na formação continuada de professores; por outro lado, o PNE não faz referência e indicação para o seu uso na formação inicial de professores.

Em relação a formação inicial de professores destacamos a necessidade de uma participação ativa e consciente por parte dos educadores pois tanto o Conae quanto o PNE apresentam-se como documentos articulados entre si inclusive com a própria LDB de 1996 no sentido de acelerar os cursos e manter coerente o discurso de políticas públicas predominantemente neoliberais.

Os educadores, através de suas identidades, especialmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), vêm firmando, historicamente, a necessidade de uma **política de valorização e profissionalização dos educadores**, condição para uma educação básica emancipatória, que passa pelo trato prioritário, enquanto política pública de Estado, **à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e à carreira e à remuneração dos profissionais da educação**. (FREITAS, 2014, p.428, grifos da autora).

Sobre a EaD pontuamos que o atual PNE, segundo Costa e Oliveira (2013), sofreu grande influência do Documento Final da Conae e que este não apresenta clareza nas estratégias a serem acionadas para atingir as metas propostas no Plano, tampouco as estratégias elencadas são esclarecedoras, pois como referimos, o Documento Final da Conae coloca a EaD como opção a ser adotada em casos excepcionais.

O Documento reconhece que a modalidade EAD pode contribuir para a democratização de novas possibilidades de acesso à formação de professores, proporcionando mais flexibilidade, fortalecendo a autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação; no entanto, a EAD somente é admitida como política integrada a ações formativas presenciais que visem à formação continuada de professores. (COSTA; OLIVEIRA, 2013, p.107).

Destarte, consideramos importante rever as considerações realizadas no documento final do PNE 2014-2024 que tratam da modalidade EaD, visto que serão vinte metas a serem cumpridas em dez anos a partir de ações públicas, e conseqüentemente terão reflexos na educação brasileira.

CONCLUSÃO

É expressiva a falta de professores graduados atuantes na Educação Básica brasileira. Ou seja, ainda corremos atras de fazer valer a LDBEN 9.394/96 no que diz respeito admissão de professores licenciados para atuar na Educação Básica. Essa discussão foi trazida não só no primeiro Plano Nacional de Educação aprovado por lei, a de número 10.172/2001, para o decênio de 2001 a 2010, mas também se faz presente no segundo PNE, o de Lei nº 13.005/2014 para o decênio de 2014-2024 que, em sua meta de número 15, deve garantir a formação inicial de professores que atuarão na Educação Básica.

Em relação as 13 estratégias apontadas pelo mesmo documento para que a meta 15 seja cumprida, destacamos a 15.2 que trata do financiamento estudantil para alunos nos cursos de licenciatura, ou seja, para a formação inicial de professores da educação básica onde se lê:

[...] consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), na forma da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica (BRASIL, 2014, p. 79);

O que pode ser observado é que o PNE se mantém como um texto articulado à políticas públicas estratégicas quando direcionam ao estudante o financiamento de sua formação liberando assim o Estado dessa obrigação. Em relação a EaD os documentos analisados nesse artigo discorrem sobre a utilização da EaD no cumprimento das metas e estratégias apresentadas no PNE 2014-2024 e versam sobre as condições das Instituições de Ensino Superior (IES) para oferecer cursos na modalidade a distância. Vale ressaltar ainda que, mesmo que a EaD seja hoje coordenada pela CAPES por meio da Universidade Aberta do Brasil, os cursos são ofertados, em sua grande maioria, pela iniciativa privada.

Nessa questão o Censo da Educação Superior realizado em 2013 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) mostra que houve um crescimento significativo de participação do alunado em cursos superiores. Em 2012, 30% da população entre 18 a 24 anos estavam cursando graduação e o mesmo Censo também mostra que o aumento no

número de matrículas entre 2012 e 2013 cresceu 3,8% sendo que 74,0% dessas matrículas estão concentradas nas IES privadas.

Em função dos dados apresentados acreditamos ser significativo observar no texto de referência de EaD apresentado ao Congresso Nacional pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, em outubro de 2014 para audiência pública, a ênfase dada as políticas públicas para a efetivação da oferta de cursos superiores por meio da Educação a Distância. Segundo o texto orientador a efetivação da EaD está no rigoroso controle de qualidade. Isso porque a iniciativa privada detém grande parte das matrículas efetivas em cursos de graduação e o risco da EaD ser colocada como uma possibilidade de mercantilização da educação ainda é grande e bastante preocupante. Portanto, o texto reforça a importância dos cursos a distância serem ofertados a partir de cuidadoso sistema de credenciamento e autorização de funcionamento além de estarem bem articulados com os documentos políticos e pedagógicos de cada IES.

A proposta de EaD, como modalidade educativa, a ser efetivada pelas Instituições de Educação Superior (IES), deve ser resultante da articulação entre o atendimento às políticas educacionais, padrões de qualidade, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a organicidade entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Cursos (PPC) como expressão da política institucional de cada IES. (BRASIL, 2014, p.3).

Em relação a estratégia 15.2 podemos observar que a participação significativa das IES privadas não tendem a decrescer ainda que haja crescimento no número de matrículas nas IES públicas. Ou seja, faz parte do PNE 2014-2024 a manutenção de programas de financiamento estudantil por parte do governo para que as vagas ofertadas pela rede privada continuem sendo efetivadas livrando assim que toda a obrigação de expansão de vagas nos cursos superiores nas IES públicas para que as 20 metas do PNE sejam atendidas recaiam sobre as IES públicas.

Com base na análise do Documento Final da Conae em comparação com o PNE 2014 – 2024, consideramos que o PNE seguiu as proposições da Conae com relação a utilização da EaD para formação inicial de professores em nível superior. A EaD está timidamente contemplada no PNE em vigência, inviabilizando o pleno desenvolvimento de todo o potencial que essa modalidade de ensino tem para democratizar e interiorizar o acesso ao Ensino Superior, principalmente com relação à formação de professores.

Contudo, para que suas metas possam ser alcançadas, é de fundamental importância que sejam utilizados os recursos dessa modalidade de ensino que a cada dia se faz mais presente no cenário nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias: Documento final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conae>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior à distância**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2007.

_____. **Decreto n.5.800 de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso: em 16 de out 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005 de 25 de junho 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Disponível em: Acesso em: 12 out. 2015.

_____. **Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância**. Comissão da Câmara de Educação Superior. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16558-texto-referencia-educacao-distancia-ead-pdf&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2015.

BRASIL/MEC/INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2008**. Disponível em <<http://download.eneq.gov.br/download/centso/resumo-tecnico-2008-15-12-09.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

COSTA, M. L. F. OLIVEIRA, OLIVEIRA, S. A. G. de. O lugar da Educação a Distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 97-112, Janeiro/Abril 2013.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Edição especial. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 ago. 2012.

FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/apresentacao/2014/coletiva_centso_superior_2013.pdf. Acesso em 16 set. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

_____. **Comentário contextual à Constituição**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

ZUIN, A. A. S. **O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação**.
Educ. Soc., Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010.

A FUNÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA NA DISCUSSÃO TEÓRICA EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR

SCHOOL DIRECTOR ROLE IN DISCUSSION THEORY IN ADMINISTRATION / SCHOOL MANAGEMENT

¹Nathália Delgado Bueno da Silva. ¹Fábio Silva Ortega.

¹ Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Alunos do Pós graduação em Educação, Marília, São Paulo. e-mail: nathdelgado89@hotmail.com

Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

RESUMO

O estudo tem por objetivo analisar a construção teórica e metodológica em administração/gestão escolar e seus desdobramentos acerca da função do diretor de escola. Recorremos através de fontes bibliográficas aos principais autores presentes na teoria, visando configurar o campo que se constituiu no passar dos anos, e, posteriormente, abordar uma temática em específico: a função do diretor de escola. Dentre os resultados de pesquisa, constatamos que até a década de 1980, a teoria em administração/gestão escolar estava embasada pela Teoria Geral da Administração, e se tratando da função do diretor, havia a defesa há um profissional de responsabilidade central nas tomadas de decisões. A partir de tal década, há uma quebra de paradigma na teoria, onde nega-se os pressupostos anteriormente defendidos, havendo o princípio da gestão democrática e a preocupação de se pensar nas especificidades da escola, remetendo-se à função do diretor de forma articulada aos demais membros da escola.

Palavras-chave: Administração/Gestão escolar. Produção teórica. Diretor de escola. Gestão democrática.

ABSTRACT

The study aims to analyze the theoretical and methodological construction administration school management and its consequences on the school principal's role. We appealed through literature sources to the main authors present the theory in order to set the field that was formed over the years, and later address a specific topic in: the role of the school principal. Among the results of research, we found that up to the 1980s, the theory in administration school management was grounded by the Administration of the General Theory, and it comes to the role of the director, had the defense for a professional core responsibility in decision-making . From this decade, there is a paradigm shift in the theory, which denies the assumptions previously defended, with the principle of democratic management and the concern of thinking on school specific, referring to the role of director in coordination the other school members.

Keywords: Administration school management. Theoretical production. Principal. Democratic management.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é decorrente de trabalhos⁵ vinculados ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), onde há uma junção de esforços de inúmeros pesquisadores que nos últimos anos vem buscando refletir aspectos relacionados ao conhecimento sobre gestão escolar.

O campo da Administração/gestão escolar no Brasil, embora se destaque atualmente devido à descentralização da gestão pública escolar, nem sempre teve essa notoriedade na produção acadêmica. Seus primeiros escritos teóricos remetem à década de 1930, mais precisamente, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que indicou a falta de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” como causa da “desorganização do aparelho escolar.” (MANIFESTO, 1932).

Anísio Teixeira (1968, p. 13), um dos seus signatários e também um dos fundadores da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), discute a Administração escolar, comparando-a com a administração médica e estabelecendo entre elas paralelismos e assimetrias. O autor utiliza essa comparação para argumentar a favor da formação em excelência do profissional da educação e para demonstrar que “é médico o diretor da clínica ou do hospital e todas as técnicas administrativas a ele, a seu saber, ao seu espírito, à sua direção estão rigorosamente subordinadas” e, por ser assim, ele consegue resultados de excelência, “outra coisa não deve ser a administração do ensino ou das escolas”.

Embora Anísio Teixeira refutasse a adequação dos princípios da Administração empresarial à Administração escolar, seus contemporâneos do incipiente campo da Administração escolar divergiram de seu ponto de vista (RIBEIRO, 1968). José Querino Ribeiro (1968, p. 25) preocupado com a expansão da educação às classes sociais até então sem acesso a ela, e com a delimitação do campo teórico dessa disciplina, “desvencilhando-a de outras, que lhe são conexas, mas têm sentido e amplitudes diferentes”, argumenta que a Escola Moderna, ainda assim, é semelhante a uma grande empresa, assim como outras grandes empresas administradas pelo Estado.

A partir de tais aspectos, o paradigma da Administração empresarial predominou nos estudos em Administração escolar. Myrtes Alonso (1976, p. 129-130) atribuiu, também, à função administrativa uma natureza genérica, aplicável a todas as organizações, e instrumental, meio de

⁵ Dissertação de Mestrado em andamento intitulada: “Função e formas de provimento do cargo do diretor escolar em dois estados brasileiros” (SILVA, 2016) e Dissertação de mestrado em andamento intitulada: “O campo da administração escolar no Brasil” (ORTEGA, 2017).

“realização dos objetivos educacionais propostos para a escola em geral e para determinada escola em particular. ” Essa função administrativa envolve então as funções de “integração, coordenação, manutenção e, ainda, de atualização e revitalização da empresa” e, devido à sua complexidade, necessita de indivíduos devidamente preparados para exercê-las.

Dessa forma, os estudos em Administração escolar até meados da década de 1980, tiveram influência direta da literatura em Administração Geral, que era considerada pelos autores apresentados até então, como possuidora de uma natureza genérica e universal, aplicável a qualquer organização. Sander (2007), pensando o campo educacional como uma arena de lutas, onde os agentes desse espaço visam impor suas opções políticas e seus arbitrários culturais como legítimas e verdadeiras percepções do mundo social, analisa que na Administração/Gestão Escolar, a partir da transição teórica para o paradigma sócio histórico na década de 1980, passam-se, nas publicações dos especialistas em Administração escolar, a adotar a perspectiva “democrática de gestão escolar, valorizando o pensamento crítico e adotando a participação como estratégia político-pedagógica”. Nesse sentido, o autor identifica como grandes colaboradores dessa perspectiva os estudos de Felix (1984), Paro (1986) e Kuenzer (1984).

Com efeito, ao transplantar esse tipo de administração à escola, com o argumento da neutralidade técnica, os autores acabam “favorecendo ao mesmo tempo a irradiação para a escola das mesmas regras que na empresa atendem aos interesses do capital” (PARO, 1986, p. 193). O autor identifica, então, na atividade administrativa, um caráter instrumental e um papel político exercido na sociedade. Quando essa atividade é posta a serviço de grupos dominantes, ela acaba ajudando na conservação do *status quo*. Porém, ela pode estar a serviço de outros objetivos com os quais poderá contribuir para a transformação social. A crítica, então, consiste na constatação de que os autores em Administração escolar não discutem os fins aos quais a administração serve como meio.

Assim, o objetivo do presente estudo foi analisar a construção teórica e metodológica em administração/gestão⁶ escolar e seus desdobramentos acerca da função do diretor de escola. Em um primeiro momento trazemos a produção teórica em administração escolar, sinalizando os principais aspectos abordados pelos autores no decorrer dos anos, e, em seguida, buscamos os reflexos desta configuração na figura do diretor e o que era esperado acerca de sua função.

⁶ Sobre a nomenclatura “administração” e/ou “gestão” escolar, optamos por utilizar os termos de acordo com o exposto pelos autores em suas pesquisas ao tratar desta área que constitui a escola.

METODOLOGIA

Para a concretização dos objetivos indicados, optamos como metodologia de trabalho a pesquisa e revisão bibliográfica. Esta visa proporcionar o entendimento acerca dos conteúdos, com o objetivo de contextualizá-los e identificá-los em seu processo histórico e social. Assim, os elementos teóricos são essenciais, já que possibilitam o aprimoramento e o enriquecimento dos resultados de estudo. Segundo Marconi e Lakatos (1991), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque chegando às novas conclusões.

Em um primeiro momento buscamos analisar a construção teórica e metodológica em administração/gestão⁷, com o recorte temporal a partir da década de 1960, em decorrência de ser neste período que se impulsionou os estudos com tais temáticas devido a constituição da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que traz como foco de discussão a consolidação da Administração escolar como uma área de conhecimento específica. Posteriormente, e a partir de tal discussão, buscamos nestes referenciais a reflexão dos autores acerca da função do diretor de escola, justamente para averiguar como esta foi se delineando juntamente com a construção do corpo teórico presente na literatura da área.

Acreditamos que as discussões não se esgotam nas décadas representadas, logo que, as reflexões dos autores perpassam os anos, no entanto, buscamos nos apropriar seguindo uma linearidade de pensamento daqueles que foram destaque no campo acadêmico em cada período estabelecido.

RESULTADOS

A incompatibilidade da Administração à moda da empresa capitalista com a natureza do processo pedagógico e, conseqüentemente, com a realização dos fins educacionais na escola, revela o caráter político e conservador dessas teorias aplicadas à educação e, portanto, desalinhadas com os interesses políticos e ideológicos das classes dominadas. Paro (1986, p. 228) conclui, então, que “a especificidade da Administração Escolar só pode dar-se não por aproximação, mas por oposição à administração empresarial capitalista.”

Essa transição decorreu, segundo Russo (2005), da inserção no debate educacional brasileiro das críticas aos sistemas escolares franceses advindas dos autores, nomeadamente por

⁷ Sobre a nomenclatura “administração” e/ou “gestão” escolar, optamos por utilizar os termos de acordo com o indicado pelos autores em suas pesquisas ao tratar desta área que constitui a escola.

Saviani (1992), de críticos-reprodutivistas. Dentre eles destacam-se: Althusser (1969), Baudelot e Establet (1971) e Bourdieu e Passeron (1975), e, decorre desse debate, a crítica da crítica dos críticos-reprodutivista, esta formulada e amplamente divulgada, no campo educacional por Saviani (1992). Essa crítica aos crítico-reprodutivistas entra no debate educacional como superação teórica dos determinismos sociais identificados pelos autores franceses e, com efeito, inúmeros agentes do campo educacional passam a valer-se dessa perspectiva em seus estudos, mais especificamente, no sub-campo da Administração escolar, Paro (1986) em sua defesa de doutorado, o qual comunga desse referencial.

Essas mudanças na trajetória dos estudos do campo da Administração/gestão escolar são identificadas por Drabach e Mousquer (2009) como um esforço, dos intelectuais da década de 1980, em superar a visão tecnicista e de neutralidade da prática administrativa escolar, e, sobretudo, em apontar a função política que essa prática exerce no bojo da sociedade capitalista ao considerarem o contexto socioeconômico. Assim, as mudanças que ocorrem na configuração no mundo trabalho e no contexto político passam a serem analisadas e consideradas pelos teóricos em gestão escolar, pois, [...] os desdobramentos das mudanças nas esferas político-econômicas é condição imprescindível para vislumbrar os reais motivos e interesses das inovações no campo da educação (DRABACH E MOUSQUER, 2009, p. 277).

Nesse sentido, Oliveira (1997) considera, tal como Pereira e Andrade (2007), que o debate sobre a Administração escolar na década de 1980 refletiu um momento de politização da discussão sobre o trabalho docente, no campo da Administração Escolar, revelando suas contradições em seus pressupostos teóricos e nas condições objetivas de seu trabalho, culminando, assim, numa sobrevalorização da política na Administração escolar e num desprezo pela técnica administrativa.

Quanto aos agentes do campo educacional, Sander (2007, p. 68) destaca que a partir das décadas de 1980 e 1990 a expansão dos cursos de pós-graduação, traz consigo “um novo tempo na construção do conhecimento no campo da política e da gestão da educação no Brasil.” A partir dessas mudanças nos referenciais teóricos e metodológicos dos nas pesquisas em Administração Escolar, surge um novo objeto de estudo desse campo, a organização escolar e as relações do cotidiano desse espaço social.

Abdian (2010), aponta que os estudos nesse campo passam a uma forte influência da produção portuguesa, dentre eles destacam-se NÓVOA (1995) e LIMA (1998), que trazem ao campo da gestão escolar um novo recorte no objeto de investigação e de produção teórica,

privilegiando assim uma abordagem a nível *meso*, ou seja, os pesquisadores passam a adotar uma perspectiva que busca apreender as relações dos agentes escolares no seu espaço de produção e reprodução do seu fazer pedagógico. Marca-se, portanto, a partir dessas mudanças nesses estudos, um novo olhar para a escola e em seu estudo acerca da produção teórica dos artigos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), Maia (2004) identifica que diversos autores passam a escrever sobre:

Necessidade de se pensar a prática da administração a partir do concreto e das necessidades dos dirigidos; na construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola; da importância de se estudar as relações interpessoais nas escolas e da necessidade de se estudar a cultura da organização escolar através de estudos de caso. Nesse sentido, os diferentes autores dos artigos publicados na RBPAE foram desenvolvendo um paradigma alternativo para a administração da educação que considerou as realidades multipolarizadas e multidimensionais que são as instituições escolares [...] (MAIA, 2004, p. 141).

Após essa breve descrição feita pelos autores até aqui citados, constatamos que há a partir da década de 1980 até então, não só uma ruptura teórica e metodológica nos estudos, mas também, a construção de um novo paradigma para esse campo teórico. A partir desse novo recorte, as pesquisas em Administração escolar passam a ser orientadas pelas abordagens do tipo etnográfico e estudo de caso, culminando nos estudos sobre gestão democrática (RUSSO, 2005; SILVA JR. 2002; ABDIAN, 2010). Russo (2005) denomina esse processo de mudança paradigmática na Administração escolar, de uma administração referenciada pela Teoria Geral da Administração a uma orientada por um enfoque sociológico que traz à tona a especificidade da Administração escolar.

Desse modo, a fim de discutirmos sobre a produção teórica após a esse período de efervescência e de ruptura no campo educacional, encontramos dois estudos em gestão escolar (WITTMANN; GRACINDO, 2001 E MARTINS, 2011) os quais apresentam o estado da arte em Gestão escolar no Brasil nas décadas de 1990 e 2000 e analisam a produção científica desse período. O primeiro intitula-se “O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil” (1991 a 1997), organizado por Lauro Carlos Wittmann e Regina Vinhaes Gracindo, e o segundo, “Estado da Arte Gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados” (2000-2008), este organizado por Ângela Maria Martins.

O estudo sob a coordenação de Wittmann e Gracindo (2001) nos ajudou a ter um panorama da preocupação dos pesquisadores, presente nas pesquisas de políticas e gestão da educação no Brasil no período de 1991 a 1997. Foram analisados 922 documentos, correspondentes a dissertações de mestrado; teses de doutorado e pesquisas de docentes de

universidades brasileiras, dentre o total de pesquisas analisadas, 64% delas são de dissertações, o que reforça a afirmação de Sander (2007) acerca da expansão dos cursos de pós-graduação no país, a partir da década de 1980 e 1990. Os documentos foram divididos em onze categorias, uma para cada capítulo do livro, com a autoria de autores associados à ANPAE (Associação Nacional de Política de Administração da Educação).

Podemos identificar, nos estudos de Wittmann e Gracindo (2001), que as preocupações dos pesquisadores desse campo, na década de 1990, concentraram-se em cinco categorias: profissionais da educação (15,4%); políticas de educação (15,0%); gestão da escola (14,4%); escola, instituições educativas e sociedade (12,6%) e gestão da universidade (10,5%). Notamos nesse período um crescente volume de pesquisa enfocando as práticas escolares e a organização escolar em seu cotidiano, embora tenhamos observado uma grande concentração dos estudos que tomam como foco a relação macroeconômica, política e social incidindo diretamente na escola.

No Estado da Arte em gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados, organizado por Ângela Maria Martins (2011), percebemos ainda mais essa tendência dos estudos desse campo de passarem a analisar a escola em suas práticas e organização estabelecidas em seu cotidiano, o que se pode constatar pela grande concentração dos estudos desse período ser *estudos de caso*. Foi realizado um extenso levantamento das pesquisas no campo da gestão escolar, a partir das teses e dissertações, anais de eventos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e da ANPAE e nos artigos publicados em periódicos educacionais, no período de 2000 a 2008. Esse estudo identificou os trabalhos em que os pesquisadores analisaram a gestão de escolas, os órgãos colegiados e seu papel na formação da autonomia escolar e da gestão democrática.

Sobre a produção teórica proveniente de mestrados e doutorados há a predominância de dissertações totalizando 86%, enquanto as teses correspondem a apenas 14% dos documentos analisados, desse total, a porcentagem das produções discentes que foram produzidas no âmbito das instituições públicas é de 69%, outro dado revelador das características desse campo é o reduzido número de estudos mais teóricos sobre gestão, apenas 12% das pesquisas foram categorizadas como teorias e conceitos. No que tange aos estudos em gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados publicados nos anais dos eventos da Anped e da Anpae entre 2000 a 2008, o levantamento desse estudo identificou 130 documentos, dentre eles 85% foram publicados nos anais dos Simpósios Brasileiros da Anpae, dado que demonstra a legitimidade consagrada desse

espaço para esse campo teórico, e, tal como nas produções discentes, percebemos um baixo número de trabalhos caracterizados como de construção teórica e conceitual.

Esse Estado da Arte coordenado por Martins (2011) reforça a preocupação que Sander teve, no Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação da ANPAE e do I Simpósio Luso-Brasileiro de Administração da Educação, sobre a fragilidade e a parca produção teórica em Administração da educação no início da década de 2000. O autor argumenta que

Há inúmeros estudos empíricos e informações dispersas sobre o conhecimento novo e pouca construção de novos caminhos no campo da Administração da educação para enfrentar desafios das transformações econômicas e sociais da atualidade. (SANDER, 2002, p. 55-56)

Por fim, encontramos nesse estudo, dados acerca da produção teórica de artigos em periódicos científicos, foram examinados 117 periódicos e encontrados 217 estudos sobre gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados no período de 2000 a 2008, do total de periódicos examinados, mais da metade das produções foram veiculadas por apenas seis delas, que podem ser mencionadas na ordem decrescente pelas: “Revista Brasileira de Política e Administração da Educação”, “Cadernos de Pesquisa”, “Em Aberto”, “Gestão em Ação”, “Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação” e “Educação e Sociedade”. Assim como nas produções discente e nos anais da Anpae e da Anped, há predominância de estudos que utilizam procedimentos analíticos de natureza qualitativa, em detrimento dos métodos quantitativos ou empíricos e também, o reduzido número de estudos de natureza construção teórica e conceitual.

DISCUSSÃO

Nas décadas de 1960 e 1970, onde a teoria da administração/gestão escolar estava embasada pela Teoria Geral da Administração, a função do diretor de escola era concebida de modo mais enfático em relação aos outros membros que fazem parte da comunidade escolar⁸. Desta forma, as reflexões sobre este dirigente foram esboçadas de modo mais acentuado no que diz respeito aos elementos sobre sua função e papel nas instituições de ensino, que era concebido como responsável central e único de comando da escola em suas atividades.

Ribeiro (1968), ao considerar a administração escolar como uma prática similar ao que se refere a este âmbito em qualquer empresa no meio social, aponta que há na escola, assim como nas demais empresas, divisões de trabalhos que levam os indivíduos a possuírem objetivos

⁸ Entendemos como comunidade escolar, os professores, alunos, pais e funcionários de forma geral do estabelecimento de ensino, bem como, a comunidade social que envolve a escola, como os moradores de seu bairro, e demais pessoas que estão relacionadas de forma direta ou indireta nesta instituição.

específicos em suas funções, que são articuladas através de um objetivo geral a todos. Desta forma, estabelece ao diretor de escola a função de conduzir e organizar estes grupos no exercício de suas práticas diárias, prevendo um esclarecimento aos demais acerca de suas devidas responsabilidades, tanto em relação a sua função específica, quanto ao objetivo geral no qual se destinam.

Trazendo alguns elementos diferentes do autor, porém, se assemelhando em outros, Alonso (1988) também se reporta ao diretor e sua função, através de práticas que responsabilizam este profissional enquanto responsável máximo à execução e planejamento das atividades escolares. Assim sendo, atribui a uma das características principais deste profissional, a liderança como co-participação no processo de tomada de decisões, no sentido de persuadir as demais funções a executar o que foi proposto, sendo o melhor diretor não o que executa grande número de tarefas, mas sim, o que desencadeia um processo de trabalho em que todos conhecem a sua participação e a aceitam (ALONSO, 1988).

As reflexões de ambos os autores acerca da função do diretor escolar ilustram o pensamento recorrente na época: a função do diretor como centralizadora e responsável pelo desenvolvimento das práticas escolares, que irá atingir seus objetivos ou não, unicamente pelos delineamentos deste profissional.

Assim como mencionado no item anterior, a partir da década de 1980 a teoria em administração/gestão escolar sofre uma ruptura com seus pressupostos, havendo a intenção pelos autores de uma dissociação entre a administração escolar e a de outros âmbitos. Este fato, repercute nas reflexões acerca do diretor e sua função, que, gradativamente vai perdendo a defesa de uma liderança centralizadora, em detrimento de uma prática no coletivo com seus pares.

[...] A década de 1990 marca um momento importante no cenário educacional, porque nela emerge um novo padrão de gestão, que destaca a figura do diretor de escola com um novo papel, ou a busca de uma nova atuação, como o articulador das relações e interações com a comunidade e como o facilitador da participação desta nas tomadas de decisão na escola (FIORINI FILHO, 1996 *apud* BOCCIA, 2011, p. 30).

Um dos autores que teve destaque na década de 1980, foi Paro (1986), que se baseando na ideia anteriormente colocada, atribui à função do diretor propiciar uma gestão cooperativa que acontecerá de forma recíproca entre os envolvidos, apontando, que havendo entre todos uma concordância sobre os fins, não há a necessidade de uma autoridade que se aplique através do controle. Nas falas do autor:

Se a responsabilidade última pelo funcionamento da escola acha-se concentrada, hoje, nas mãos do diretor escolar, em lugar de ignorar esse fato, cumpre envolver esse diretor

cada vez mais com os compromissos de transformação[...] também o diretor deve estar vivamente interessado na transformação da gestão escolar, interesse esse que, ademais, deve envolver o maior número de pessoas, na busca de alternativas colegiadas de administração da escola, nas quais estejam representados tanto os que fazem a educação escolar quanto os que dela se beneficiam (PARO, 1986 p. 166).

Este elemento apontado acerca da gestão cooperativa, se remete à participação e inserção do coletivo escolar nas tomadas de decisões, descentralizando a função do diretor defendida em décadas anterior. Este ponto é uma das bases do pensamento dos autores, como por exemplo, Freire (2006), Russo (2005) e Dourado (2001), ao tratar da administração/gestão escolar nas discussões mais atuais.

Nota-se que, independente de pressupostos e referencial teórico, que em determinados momentos distinguem os autores em suas especificidades, estes se mostram alinhados no quesito de defender as decisões coletivas e integrar os pares da escola em suas diversas atividades, eximindo em suas falas cada vez mais a função estritamente do diretor e buscando se alinhar ao princípio de gestão democrática instituído em legislação nacional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Outro elemento que passa a ser integrado ao diretor e sua função e também está alinhado a este pensamento recorrente acerca de processos coletivos, diz respeito à forma de ingresso em seu cargo nas instituições públicas de ensino. Os autores (PARO, 2003; DOURADO, 2001) apontam que há relações entre a forma de provimento ao cargo do diretor, com sua função, prevendo que esta forma de ingresso pode não definir o tipo de gestão, mas certamente interfere no curso desta (DOURADO, 2001, p. 85).

Desta forma, a partir do momento em que a função do diretor passa a ser vinculada aos demais membros da escola, e há a preocupação acerca da necessidade destes membros estarem ativos neste ambiente para além de práticas rotineiras (como buscar e levar os filhos, pegar boletim, participar de festas), a defesa da eleição para diretores através do voto direto pela comunidade escolar, também é um elemento que se torna evidente nas discussões atuais.

CONCLUSÃO

A teoria em administração/gestão escolar mostrou que a cada época esteve marcada por uma concepção de gestão que acabou influenciando substancialmente os elementos que fazem parte desta área no âmbito escolar, assim como a função do diretor. Nas décadas de 1960 e 1970, onde a literatura estava marcada pela teoria geral da administração, a função do diretor se mostrou enquanto prática centralizadora e unilateral, refletindo a postura de um profissional encarado de forma vertical frente aos demais membros que constituem a escola.

A partir da década de 1980, nota-se que gradativamente, os autores buscam se desvincular da teoria geral da administração, esboçando a partir de então, um pensamento acerca desta temática que esteja voltado substancialmente para a escola e suas especificidades. Assim, a função do diretor está atrelada à outros elementos, como a participação dos pares nas instituições de ensino e sua forma de provimento ao cargo.

Vale ressaltar que os estudos críticos da década de 1980 que desconstróem as bases teóricas dos autores que se embasavam na Administração empresarial, apontam para a necessidade política de democratizar o espaço escolar. Consideramos que esses estudos, apesar de criticarem a produção teórica precedente na área, não são propositores de uma nova teoria para administração escolar. No entanto, a partir da década de 1990 inúmeros autores defensores da Gestão Democrática, utilizam das contribuições teóricas dos críticos para fundamentarem suas discussões.

Neste período, além de ampliar as temáticas da administração/gestão, que agora discutem também a participação, órgãos colegiados, e contextos próprios, também infere na metodologia utilizada pelos autores, que de forma mais usual recorrem à estudos de casos e apresentam suas pesquisas através de coletâneas, não mais visando esboçar uma teoria acerca da administração escolar, como ocorreu principalmente com os autores da década de 1960, por exemplo.

Ainda que cada época tenha apresentado um pensamento mais recorrente acerca da administração/gestão escolar e conseqüentemente da função do diretor, nota-se que, ainda hoje há a preocupação dos autores em desvincular práticas de outros âmbitos à atividades que norteiam esta área na escola.

Constata-se com o dois Estados da Arte aqui referenciado (WITTMANN; GRACINDO, 2001; MARTINS, 2011) que não há predominância de estudos que analisem especificamente a figura do diretor, as análises sobre esse profissional se pulverizam e se diluem em diversas temáticas das quais ele se envolve, tais como órgãos colegiados, conselho diretivo, gestão democrática, entre outras. Essa constatação nos evidencia a dificuldade de encontrar estudos que tratem sobre a função do diretor no espaço escolar, no entanto, isso é contrário ao que se veicula pelas políticas de gestão escolar, pois, a figura do diretor está sempre em destaque e é central em suas proposições.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1 ed. Brasília: Líber Livro, 2010, v.1, p. 50-68.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. Bertrand Brasil. 6 edição. Rio de Janeiro, 1988.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOCCIA, M. B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola**. Paco Editorial e Pulsar Edições, Jundiaí, 2011.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.S (org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo, 2001, p. 77-95

DRABACH, N.P.; MOUSQUER, M.E. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar**. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2013.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar**: problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Cortez. 7 edição. São Paulo, 2006.

MAIA, G. Z. A. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil**. 2004. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Estado da Arte** – gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008). Brasília: Líber Livros, 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. **Gestão Democrática da educação**: desafios contemporâneos. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Eleição de Diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista). In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p.18-40, 1968.

- RUSSO, M.H. **Escola e paradigmas de gestão**. Ecos : São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, 2005
- SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- SANDER, B. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 55-68.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. Ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1992.
- SILVA JR, C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 199 – 212.
- TEIXEIRA, A. Natureza e função da Administração Escolar. In: **Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar**. Salvador: ANPAE, 1968, p.9-17.
- WITTMANN, Lauro C. e GRACINDO, Regina V. (coord). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.
- PEREIRA, G. R. M.; ANDRADE, M. C. L. A construção da administração da educação na RBP AE (1983-1996). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n.1, p. 137-151, já./abr. 2007.

A IMPLANTAÇÃO DO CONSELHO DE ESCOLA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

THE IMPLEMENTATION OF SCHOOL COINCIL IN THE PEDAGOGIC-POLITICAL PROJECT

Odair Benedito Francisco¹, Nattácia Rocha Duarte Ruani¹, Cristiane Fernandes¹, Tania Cristina Silva Pessoa¹

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Presidente Prudente, São Paulo. email: odair272@yahoo.com.br.

RESUMO

A construção e implantação do Projeto Político-pedagógico das instituições de ensino requer uma construção coletiva, por isso, a importância de se enfatizar a participação e autonomia dos órgãos colegiados, em especial, o Conselho Escolar que aqui, é reconhecido como instância máxima no processo de responsabilização, bem como, de tomada de decisão em todas as etapas do PPP. O objetivo deste estudo foi evidenciar o papel do Conselho de Escola no Projeto Político-Pedagógico das Instituições escolares. Para do desdobramento do objetivo proposto, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, que teve como instrumento norteador base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os estudos enfatizam que a participação e o envolvimento eficaz de todos os membros da comunidade escolar são de extrema importância para que o planejamento educacional atinja seus objetivos, onde a participação e democratização é uma ferramenta valiosa.

Palavras-chave: Projeto Político-pedagógico, Conselho de Escola, educação, autonomia, participação.

ABSTRACT

The creation and implementation of Pedagogic-political Project of educational institutions requires a collective construction, therefore, the importance to emphasize participation and autonomy of collegiate bodies, especially, the School Board that here is recognized as the highest authority in the accountability process, as well as decision-making at all PPP stages. The objective of this study was to highlight the role of School Council in the Pedagogic-political Project of Educational Institutions. For the unfolding of the proposed objective, we used as methodology the bibliographical research that had as guiding base instrument the Law of Directives and Basis for National Education (LDB). The research emphasize that the participation and effective involvement of all members of school community are of extreme importance to the educational planning to achieve their goals, where the participation and democratization is a valuable tool.

Keywords: Pedagogic-political Project, School Board, education, autonomy, participation.

INTRODUÇÃO

O planejamento faz parte da sociedade desde a era dos primórdios, no qual este processo se consiste em antecipar mentalmente, uma ação para concretizá-la no futuro com propósito de transformar a realidade. Identifica-se que o planejamento da educação passou por diversas

etapas, nas quais cada uma delas priorizou uma missão com propósitos distintos, voltados a atingir e suprir uma necessidade, expectativa ou necessidade da sociedade (SANTOS FILHO, 2012).

Observando o histórico e trajetória da educação brasileira, o planejamento representou uma função essencialmente burocrática e de controle do trabalho alheio, tanto no âmbito da organização dos sistemas de ensino quanto no interior de nossas escolas. Pensar o planejamento em educação, numa perspectiva de gestão democrática, implica redefinir sua função e sua forma de desenvolvimento e de organização, na perspectiva do planejamento participativo. Entretanto, é fato que para fazer do planejamento participativo uma realidade em nossas escolas é necessário entendermos o verdadeiro significado da instituição escolar e suas relações com o sistema educacional. Como afirma Gandin (2000, p. 82) “Planeja-se de todos os jeitos porque planejar é inerente ao pensar humano. Mas a utilização de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos cientificamente fundamentados e adaptados ao que se vai planejar têm trazido resultados evidentes e compensadores”.

A educação deveria contemplar o fator de transformação e progresso da sociedade, na qual a escola é o lugar para a prática social. Para o desenvolvimento e exercício desta atividade, a escola deve utilizar o planejamento para alcançar a organização e estabelecer diretrizes, para que o planejamento sirva de instrumento norteador, para as práticas de toda a ação educacional, voltadas para a formação do aluno como cidadão.

Atualmente o contexto educacional apresenta-se complexo, para o qual as políticas públicas educacionais são inúmeras, porém a implantação e implementação das mesmas ainda se mostram incapazes de obedecer ao atendimento prioritário, direito garantido pela Constituição às crianças e adolescentes. Isto também se reflete dentro do espaço escolar em que os colegiados (Associação de pais e Mestres, Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, entre outros) deixam de exercer seus papéis por dificuldades tanto administrativas quanto formativas e pessoais.

Neste contexto, parte-se da hipótese de que o Conselho de Escola, como órgão colegiado da Instituição Escolar, desempenha papel preponderante no dia a dia da escola, influenciando tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto à gestão escolar.

Com esta proposta, destacou-se como objetivo geral deste estudo evidenciar o papel do Conselho de Escola no Projeto Político-Pedagógico da escola, garantindo sua relevância dentro do ambiente escolar. Apresentou-se como objetivos específicos evidenciar o papel do Projeto Político Pedagógico (PPP), descrever a importância do Conselho de Escola para a comunidade escolar e

local, identificar as razões de se implantar Conselho de Escola no PPP e relatar o papel da Gestão Democrática para a formação do Conselho de Escola.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste artigo, realizou-se um levantamento bibliográfico utilizando como base principal para a fomentação de discussão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Cervo e Bervian (2007) apontam que há três tipos importantes de pesquisa: a bibliográfica, a descritiva e a experimental. Assim, este estudo baseou-se nos princípios da pesquisa bibliográfica, na qual utiliza bibliografia já publicada, para assim, colocar em contato direto com os pesquisadores o tema abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares, ao passo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Em cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal, que dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática.

A elaboração do PNE, conforme exposto nos textos legais, visa à elucidação dos problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, bem como às que se referem à qualidade do ensino e à gestão democrática. O PNE trata dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar, bem como da gestão, do financiamento e dos profissionais da educação. O plano, aprovado em 2014 pela (Lei nº 13.005/2014), traz diagnósticos, diretrizes, metas e estratégias que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país.

O documento publicado pelo MEC, no ano de 2014, denominado O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto, afirma:

A adoção ou construção de consensos não acontecerá sem um processo de aproximação constante, em círculos concêntricos, em que os mais diferentes atores se encontrem permanentemente e construam diálogos e propostas cada vez mais orgânicas para educação nacional. O debate articulado de todos estes aspectos do SNE pode representar

mais uma oportunidade para se definir os rumos da educação brasileira, no contexto de uma política de Estado capaz de oferecer educação de qualidade para todos. Este rico processo coletivo poderá garantir o aprofundamento da discussão sobre a responsabilidade educacional, contribuindo para o delineamento de uma concepção político-pedagógica em que o processo educativo seja articulado, de forma que amplie e melhore o acesso e a permanência no sistema de ensino com qualidade para todos, consolidando a gestão democrática, o reconhecimento e o respeito à diversidade como princípios basilares da educação (BRASIL, 2014, p.123).

A construção da gestão democrática implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas, e, ainda, financiamento pelo poder público, entre outros.

Segundo Brasil (2014),

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos na escola, enfim, nos processos decisórios da escola. (BRASIL, 2014 p. 80).

Portanto, as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico em relação a outras instituições sociais, nos permite buscar os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola.

Nesse sentido, está posto no Plano Nacional de Educação (2014) que, “a gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas de ensino é um dos princípios constitucionais garantidos ao ensino público, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988”. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), confirmando esse princípio e reconhecendo a organização federativa, no caso da educação básica, repassou aos sistemas de ensino a definição de normas de gestão democrática, explicitando dois outros princípios a serem considerados: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nessa direção, o PNE ratifica os preceitos constitucionais e estabelece a gestão democrática da educação como uma das diretrizes para a educação nacional. Assim, a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2014).

Nesta ótica, antes de se pensar na reelaboração do PPP com vistas à implantação do Conselho de Escola, tornou-se essencial pensar o planejamento em educação, numa perspectiva

de gestão democrática que implica, conseqüentemente, a redefinição da função e da sua forma de desenvolvimento e de organização, na perspectiva do planejamento participativo, uma vez que todos os atores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem (professores, funcionários, alunos, pais e sociedade civil local) da escola se comprometam a atingir os objetivos propostos para a educação, diante do cenário evidenciado. Para a elaboração e desenvolvimento do PPP, a organização deste trabalho deve ser em equipe, rompendo a competitividade, rotina de mando pessoal, poder interior da escola, diminuindo os efeitos da divisão de trabalho entre as hierarquias e poderes.

A principal possibilidade de elaboração do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de configurar sua própria identidade. Isso significa conceber a escola como espaço público, como lugar de debate, do diálogo fortalecido na reflexão coletiva. A escola, nessa perspectiva, é vista como uma instituição social inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (VEIGA, 2005).

É imprescindível o fortalecimento dos processos e das práticas participativas e coletivas de organização da escola. Nessa perspectiva, o planejamento assume, portanto, a função de mediador e articulador do trabalho coletivo na educação, em seus diferentes níveis, que se integram e se articulam por meio do planejamento participativo. Afinal essa é a nossa meta a gestão democrática e quando todos enxergam de forma clara qual é o foco de trabalho da escola e participam de seu processo de determinação, viram verdadeiros parceiros da gestão (SANTOS FILHO, 2012).

Outro desafio da escola é a complexidade do processo de ensino que, para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, faz-se necessário a participação consciente da equipe gestora e de toda a comunidade escolar. Para tanto, a escola define seus objetivos, suas metas estratégicas e os planos de ação para alcançá-los conjuntamente. Preocupados principalmente com o crescimento individual de cada um, a escola procura criar uma identidade organizacional através de uma estratégia de relacionamento com a comunidade escolar, visando à melhoria na qualidade do ensino e a participação dos pais através também de reuniões comemorativas consideradas importantes pela comunidade, pois se ela é tímida em relação a uma aproximação da escola, cabe a nós darmos o primeiro passo e a partir daí a própria comunidade decidir a frequência de seus encontros (SANTOS FILHO, 2012).

Um dos temas mais complexos no processo de gestão e de organização da Unidade Escolar reside exatamente no planejamento, porque o planejamento educacional se dá em diferentes níveis: no âmbito dos sistemas e de redes de ensino; nos âmbitos da unidade escolar e do ensino. É fundamental que o gestor educacional compreenda essas várias dimensões que o planejamento em educação pode atingir, uma vez que sua atuação se define não apenas pelas relações e pelas dinâmicas internas à escola, mas também pelo contexto mais amplo em que se insere (SANTOS FILHO, 2012).

A própria legislação nos indica alguns desses níveis de planejamento. A LDB (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 9º, estabelece que uma das incumbências da União é elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE). Essa mesma atribuição é estabelecida para os estados e municípios, ao constituírem seus sistemas de ensino (arts. 10 e 11). Para tanto, o papel dos docentes é fundamental, pois devem participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Nesse sentido, o planejamento deve pautar-se pelo princípio da busca da unidade entre teoria e prática para que a equipe e comunidade possam tomar decisões acerca das finalidades da educação básica. O planejamento, no âmbito da unidade escolar, caracteriza-se como meio, por excelência, do exercício do trabalho pedagógico de forma coletiva, ou seja, como possibilidade ímpar de superação da forma fragmentada e burocrática de realização desse trabalho.

A equipe escolar recebe as orientações pautadas na legislação Estadual e Federal, mas cabe à equipe gestora: compreender a necessidade cotidiana e fazer negociações entre as medidas impostas, pois se observa, assim, um distanciamento entre as proposições do planejamento ao nível do sistema educacional e sua incorporação pelas escolas, ao planejar suas próprias ações. Isso implica na consideração da relação entre esses dois âmbitos do planejamento, refletindo em mediações que muitas vezes escapam ao controle puro e simples dos propositores das políticas educacionais. É nesse movimento, muitas vezes, que se consolida a autonomia das escolas.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, esta adquire especial relevância, uma vez que não pode constituir-se unicamente em forma de verificação do que o aluno aprendeu. Antes de tudo, deve servir como parâmetro de avaliação do trabalho do próprio professor. Estabelecer critérios mais ou menos rigorosos de avaliação não é tarefa difícil.

Difícil é saber trabalhar com os resultados obtidos, de modo a construir instrumentos de análise que permitam intervir no processo de ensino e aprendizagem, no momento em que ele está ocorrendo. No município mencionado anteriormente, adotou-se a avaliação como um

instrumento por meio do qual o professor possa ter condições de saber em que medida houve a apropriação do conhecimento de forma significativa por parte do aluno. Deve permitir, ainda, ao professor reconhecer se houve adequação em termos de suas opções metodológicas, bem como evidenciar em que medida as relações pedagógicas estabelecidas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem.

Torna-se, assim, elemento ímpar para o planejamento das ações docentes. É justamente nesse momento que a força do coletivo deve-se mostrar não como imposição, mas como elo catalisador, com vistas a orientar um trabalho pedagógico consistente e orgânico ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Com isso, destacou-se que o Conselho Escolar surgiu para ser instrumento democrático da comunidade escolar, e não para legitimar a voz unicamente da direção, mas para constituir a voz da pluralidade dos atores sociais a quem a escola pertence: aos cidadãos, ao público. Representam as comunidades escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para a tomada de decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas que condiz com as necessidades e as potencialidades da escola. Orientar, opinar e decidir são verbos adequados que os integrantes do Conselho Escolar devem sempre utilizar.

O Conselho Escolar, como uma das instâncias colegiadas de gestão na escola pública, apresenta-se como mais um instrumento burocrático e legal, deixando de exercer muitas das atividades que lhe são pertinentes. Sendo o Conselho Escolar o órgão máximo de gestão na escola pública é indispensável um estudo mais aprofundado a respeito de suas atribuições e a sua relevância para a tomada de decisões no nosso dia a dia.

Este Conselho é um importante instrumento para refletir vulnerabilidades, problemas, potencialidades e repercussões não só da prática pedagógica, mas de todo o contexto educacional, redimensionando ações, instaurando melhorias e até mesmo adequando currículos.

O envolvimento da comunidade educativa é fundamental para debater sobre os aspectos e as contradições presentes, em conformidade com o contexto e as relações de poder estabelecidos. Não se pode perder de vista que nesses processos a aprendizagem dos alunos deve ser condição imperativa em todas as discussões.

A gestão escolar constitui uma dimensão essencial da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais, possibilitando uma visão estratégica e de conjunto, além de auxiliar a comunidade a definir os rumos da instituição. Outro ponto a se destacar é a necessidade dessa gestão ser democrática. É essencial que a comunidade educacional

auxilie no desenvolvimento da escola, na melhoria da compreensão desta como um todo, considerando o contexto local, promovendo processos de reflexão, debate, proposição, registro, produção, organização, consolidação, sistematização, replanejamento e intervenção.

A preocupação com a melhoria da qualidade da Educação levantou a necessidade de descentralizar e democratizar a gestão escolar e, conseqüentemente, participação tornou-se um conceito nuclear. Como afirma Luck (1998, p. 15), o entendimento do conceito de gestão já pressupõe em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agir sobre elas em conjunto”.

Uma das maneiras de se adquirir essa consciência é por meio do envolvimento escolar, que exige método e disciplina, uma tarefa cultural e política que deve ser desenvolvida de forma dinâmica, ativa, demonstrando clareza e tendo como princípio a consciência do homem individual, porém coletivo e histórico. Para que essa consciência seja efetivada, é necessária a participação de todos por meio de uma renovação da estrutura política e da escola democrática.

A formação para uma participação ativa e com qualidade nos processos decisórios - uma conduta ativa e compromissada com o coletivo - é mais uma garantia de que a democracia seja efetivada. Não se trata de uma participação espontânea, sem direção, que apenas replique o senso comum. O indivíduo deve perceber-se como parte do todo social e histórico, deve compreender sua condição de parte responsável pelas suas escolhas e atuante no processo decisório. Essas noções de democracia permitem ampliar a reflexão realizada na escola e no embate teórico aliado à prática. Junto às contradições presentes criam-se as condições para que as classes menos favorecidas possam lutar por seus interesses. Nesse sentido, torna-se essencial uma reflexão, por parte da comunidade, sobre a realidade que está posta para a grande maioria da população. A escola deve auxiliar nesse processo ao confrontar essas contradições e refletir sobre essa ação.

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta. A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório (VEIGA, 2005).

Percebeu-se que se faz extremamente importante a profunda reflexão sobre os valores atuais do estabelecimento de ensino, bem como sua importância social, além da busca por ações

que proporcionem o envolvimento de toda a comunidade escolar, uma vez que todo o trabalho está fundamentado em diretrizes apontadas pela APM, professores, funcionários e alunos.

Nesta ótica, Veiga (2005) destaca que a escola

[...] deve ser palco de inovações, investigações e grandes ações fundamentadas num referencial teórico metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação (VEIGA, 2005, p. 31).

Desta forma, torna-se claro que a escola tem seu funcionamento em um espaço socializador e democrático, levando todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Com esta premissa de gestão democrática incorporada no estabelecimento de ensino, torna-se possível repensar e redirecionar a estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização que pode propiciar a prática da participação coletiva atenuante do individualismo; da reciprocidade eliminadora da exploração; da solidariedade superadora da opressão; da autonomia anuladora da dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Para Marques (1990),

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação (MARQUES, 1990, p.21).

Neste sentido, fica claro entender que a questão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção do Projeto Político Pedagógico e da sua gestão.

A escola é o local de questionamentos sobre essas divisões sociais, históricas, culturais; ao promover um debate efetivo, ela promove o desenvolvimento da visão crítica e a formação para a participação nas instâncias políticas democráticas. Assim ocorre uma mediação entre a concepção de mundo e a vida; além disso, desenvolve-se um pensar autônomo.

Desta forma, administrar a escola pública engloba especificidades que vão além da aplicação de técnicas e métodos, pois necessita, num ambiente de respeito, a participação efetiva e democrática da comunidade na gestão da escola, onde todos os envolvidos no processo escolar participem das decisões que com relação à organização e funcionamento da escola. É forma de administração que não pode estar pautada no modelo tradicional, no qual acontece a concentração de autoridade nas mãos de uma única pessoa, responsável pelas decisões, o diretor, mas necessita caminhar para a administração que propicie compartilhamento da autoridade de

maneira de forma a atingir objetivos coligados a transformação social; a superação desse modelo é um grande desafio diante de processos históricos e vivências das comunidades escolares.

Veiga (2005) destaca que a intencionalidade permeia todo o processo inovador e, conseqüentemente, o processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico. Os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela deslegitima as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade.

Como se pode afirmar, a concretização da gestão democrática por meio do projeto político-pedagógico e do conselho escolar nos remete às incertezas, leva-nos a descobrir respostas alternativas que por algum tempo vão qualificar nossa existência. Isto significa a reformulação de um projeto político-pedagógico inovador calcado num processo que amplia a participação sustentada por toda comunidade escolar.

Elemento esse propulsor de discussão que enaltece o papel da escola quando esta exerce a tarefa imprescindível de ouvir a palavra de sua comunidade escolar para reivindicar direitos fundamentais como o direito de dizer sua palavra, o de realizar sua aprendizagem com o outro e o de exercer a democracia na direção de uma vida com qualidade social.

Assim, enfatiza-se que os professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis e os elementos representativos da comunidade, imponderados, devem comprometer-se com a luta do outro; ser capazes de romper com o hierarquizado; não cristalizar o instituído e inovarem a escola a partir de uma concepção emancipatória e democrática de educação. Enfim, devam buscar uma educação que responda aos interesses coletivos a fim de gerar inovações e qualidade de vida para todos.

A construção de espaço participativo no cotidiano da escola e da sala de aula é o caminho possível para a conscientização de que uma “sociedade democrática para se desenvolver e fortalecer-se politicamente, a fim de solucionar os seus problemas, necessita contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos” (PARO, 2000, p. 25).

O processo é lento, mas constante para que todos os objetivos possam ser conquistados, passando pela resistência de alguns, mas também contando com o compromisso da comunidade em assumir seu papel participativo.

Assim, no futuro processo de reelaboração do PPP com a implantação do Conselho Escolar, deduz-se que cabe aos membros debater e tornar claros os objetivos e os valores a ser

coletivamente assumidos, definir prioridades, contribuir para a organização do currículo escolar e para a criação de um cotidiano de reuniões de estudo e reflexões contínuas, que inclua principalmente, a avaliação do trabalho escolar. Por meio desse processo, combate-se a improvisação e as práticas cotidianas que se mostram incompatíveis com os objetivos e as prioridades definidos e com a qualidade social da educação que se pretende alcançar.

CONCLUSÃO

Organizar o projeto educativo de uma escola vai além de cumprir um ato burocrático, implica em fomentar uma questão que vem sendo discutida no meio escolar, que é a Gestão Democrática e/ou participativa, ou seja, levar a responsabilidade da educação para além dos muros escolares, levando os pais e comunidade para a escola com suas ideias e propostas. Sobretudo caracterizar a escola em seu contexto interno e externo, traçando metas, elencando propostas que colaborem para a prática dos professores. Além de discutir as ideias de todos (pais e alunos) o projeto educativo propõe a formação continuada dos educadores que devem ter oportunidade de aprimorarem seus conhecimentos e colaborar em toda organização da escola, pois uma escola que atende bem é aquela que olha para o aluno como um ser social que está na fase de construção de sua identidade (SANTOS FILHO, 2012).

Como documento norteador, o Projeto Educativo Escolar (PEE) se caracteriza como um processo de organização e planejamento coletivo, gerido pelo princípio da gestão democrática e participativa. O Regimento Escolar é um documento essencial, na qual é se caracterizado como um texto normativo e coerente com os princípios e diretrizes dos planos indicativos do trabalho escolar, e que também é norteador das ações educativas.

A participação e envolvimento eficaz de todos os membros da comunidade escolar são de extrema importância para que o planejamento educacional atinja seus objetivos. A participação permite que diversas partes, identifiquem oportunidades e ameaças para que sejam adaptados no decorrer do processo de educação. A participação e democratização é uma ferramenta valiosa, quando utilizada de maneira assertiva para o desenvolvimento dos documentos norteadores de cada ambiente escolar.

O Conselho Escolar como mecanismo de gestão escolar tem o objetivo na tomada de decisões em todas as áreas de atuação, haja vista procurar meios para se alcançar o objetivo proposto da escola, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais,

alunos, professores e funcionários. O intuito é que o Conselho Escolar seja atuante e que possa contribuir para o processo de gestão escolar participativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal: 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005 de junho de 2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão Escolar**. Secretaria de Educação Básica. Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Secretaria de Educação Básica. MEC. Brasília, 2014.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2007.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÜCK, Heloisa. A dimensão participativa da gestão escolar. In: **Revista Gestão em Rede**. Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

MARQUES, Mário Osório. Projeto-pedagógico: A marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto**. Ijuí: Editora Unijuí, n. 18, abr./jun. 1990.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2005.

SANTOS FILHO, José Camilo. **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL

THE IMPORTANCE OF SCHOOL ENVIRONMENT FOR CONSTRUCTION OF MORAL AUTONOMY

¹Clarisse Zan de Assis Bastos

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP, Pós-Graduação em Educação, Marília, SP. e-mail: clarisse.zan@gmail.com

RESUMO

O presente texto teve por objetivo apresentar uma breve discussão a respeito do desenvolvimento da moral no ambiente sociomoral e sua relação com a construção da autonomia moral da criança. Tendo como base teórica os escritos de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, a autonomia moral pode ser alcançada a partir de espaços que promovam relações de cooperação. A educação moral não deve ser compreendida como uma transmissão de valores, e sim, momento em que todos os envolvidos no ambiente escolar possam participar ativamente de sua construção moral. Este trabalho possibilita uma reflexão sobre uma pedagogia voltada para a autonomia moral, partindo das seguintes ideias: o desenvolvimento moral em Piaget e Kohlberg, importância da interação social para a construção da autonomia e o papel do professor na construção do ambiente *sócio-moral*, tão importante para o desenvolvimento moral.

Palavras-chave: desenvolvimento moral, ambiente sociomoral; autonomia moral; papel do professor.

ABSTRACT

This text aimed to present a brief discussion of the moral development in moral social environment and its relation to the construction of the child's moral autonomy. Having as theoretical basis the writings of Jean Piaget and Lawrence Kohlberg, moral autonomy can be achieved from spaces that promote cooperative relations. Moral education should not be understood as a transmission of values, but at which everyone involved in the school environment can actively participate in their moral construction. This work provides a reflection on one focused pedagogy for moral autonomy, based on the following ideas: moral development in Piaget and Kohlberg, importance of social interaction for the construction of autonomy and the teacher's role in the construction of socio- moral environment, as important for moral development.

Keywords: moral development, environment moral partner, moral autonomy, teacher's role.

INTRODUÇÃO

A escola é um dos espaços onde devem ser estabelecidas relações éticas e morais, em que o adulto deve valorizar as atitudes das crianças e onde o respeito mútuo seja estimulado por relações de cooperação para que assim a autonomia moral seja alcançada.

A criança, ao longo do desenvolvimento, depende da realização de condições endógenas e exógenas que a auxiliem a refletir e construir interna e coletivamente suas relações com os seus

pares. As próprias condições também dependem das trocas estabelecidas com o meio. Estas, se referem a uma relação dialética entre a construção das condições endógenas e exógenas e a troca com o meio, ou seja, ao mesmo tempo em que a criança se constrói internamente, ela organiza o meio ao qual está inserida.

Um ambiente que proporciona o respeito mútuo, onde os sujeitos se relacionam como iguais e se respeitam, baseia-se em relações de cooperação que podem favorecer o desenvolvimento da autonomia na criança. Em uma situação de transgressão das regras, a discussão seria realizada mediante expressão das crianças, que contariam com a ajuda da professora, como interlocutora, no auxílio à solução do problema ocorrido. Dessa forma, é dever da educação propiciar às crianças experiências significativas ao desenvolvimento do juízo moral, mas como a criança poderá se desenvolver sem uma efetiva relação entre seus pares?

As atitudes das crianças devem ser valorizadas pelo adulto e deve-se estimular o respeito mútuo por meio das relações de cooperação para que a autonomia moral seja, assim, alcançada. A escola é um dos espaços onde devem ocorrer relações éticas e morais e são vários os projetos relacionados à Educação Moral existentes nas escolas, porém é muito difícil presenciar uma proposta pedagógica pautada no oferecimento de um ambiente cooperativo que favoreça desenvolvimento da autonomia moral. Segundo Vinha e Tognetta (2009, p.527),

Será durante a convivência diária, desde pequena, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas.

No campo do desenvolvimento moral, percebe-se maior atenção para o julgamento moral, principalmente com os estudos de Piaget (1994) e Kohlberg (1958, 1966, 1968).

Com o objetivo de analisar o juízo moral infantil, Piaget, em sua obra “O Juízo moral na criança” (1932, 1994) define o pensamento moral como um “[...] sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (1994, p.23). Para o autor, foi importante a utilização de um método clínico, pois por meio dele a criança pode falar de forma espontânea suas impressões a respeito da representação da realidade. Com as histórias contadas às crianças, que envolvem dimensões morais como a mentira, o roubo, desajustamentos e noções de justiça, Piaget verificou que primeiramente a criança passa por um estado de anomia, isto é, a criança não reconhece regras de convívio social e nem a perspectiva do outro. Conforme o fenômeno do egocentrismo é gradativamente superado pela criança, ela pode evoluir da anomia para a heteronomia e, posteriormente, para a autonomia. Isso passa a acontecer devido à capacidade da criança em compreender de modo mais elaborado a realidade

em que se encontra. Piaget iniciou seus estudos a respeito da moralidade infantil, investigando a maneira que as crianças desenvolvem o respeito e consciência de regras, em momentos de jogos infantis, e observou que a moralidade envolve o como a criança reflete por que determinadas regras devem ser seguidas e não outras, não apenas obedecendo-as (MENIN, 1996).

Piaget fala sobre dois tipos de moralidade: a heterônoma e a autônoma. Na tendência moral heterônoma a criança passa pelo realismo moral, definido por Piaget (1994) como

[...] a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso. (PIAGET, 1994, p. 93)

Essa tendência moral tem como base a obediência das regras, enquanto que a tendência moral autônoma é baseada na igualdade. Na moral autônoma a criança passa a ter um respeito mútuo pelo adulto, que substitui, ao longo do desenvolvimento moral, o respeito unilateral. Nessa fase, a criança consegue realizar atos de cooperação, é quando há a descentração, colocando-se no lugar do outro, e as atividades em grupo podem favorecer esse processo. Ao atingir uma moral autônoma, a criança passa a compreender a regra como uma decisão livre de sua própria consciência.

Piaget (1994) observou dois fenômenos referentes à formação de regras: a prática e a consciência de regras. O autor caracteriza a prática de regras como o modo que as crianças de diversas idades aplicam as normas, e caracteriza a consciência de regras como a maneira que as crianças pensam a obrigatoriedade, ou não, do cumprimento dessas regras. Nesse estudo, Piaget se voltou para o juízo moral, e somente ao que diz respeito à prática de regras, realizou observações a fim de explicar o comportamento das crianças a respeito.

Quanto à prática de regras, Piaget (1994) identificou quatro estágios de desenvolvimento na criança: motor, egocêntrico, de cooperação e de codificação das regras.

No estágio motor, compreendendo, aproximadamente, os primeiros 18 meses da criança, ela somente manipula objetos diversos para própria exploração.

No estágio egocêntrico, dos 2 aos 6 anos, encontra-se caracterizado o egocentrismo, no qual as regras determinadas pelo adulto ou pela criança mais velha – nos momentos de jogo – são aceitas pela criança. Nesse estágio, a criança joga imitando as crianças mais velhas, crendo assim que está interagindo com as mesmas, ao mesmo tempo em que joga somente para si, desenvolvendo habilidades que a auxiliem a acertar no jogo. Chamada de “jogo egocêntrico”, essa prática é definida por Piaget (1994, p.43) como jogo em que a criança que imita o jogo do mais

velho, está crente de que conhece “[...] a verdade integral: cada um por si, e todos em comunhão com o Mais Velho [...]”.

No segundo estágio anterior, a criança jogava por si, imitando os mais velhos, e assim, sentindo-se satisfeito por tornar-se pertencente do grupo. Contudo, no terceiro estágio, compreendido entre os 7 e os 12 anos, surge a necessidade em se dominar conjuntamente o jogo, isto é, busca-se vontade de descobrir regras comuns para todos, para que joguem da mesma maneira. Nesse estágio, o jogo torna-se social, uma vez que é a partir deste momento que a cooperação entre os jogadores pode ser vista. Trata-se, portanto, de “[...] regulamentar a partida através de um conjunto sistemático de leis que asseguram a mais completa reciprocidade nos meios empregados.” (PIAGET, 1994, p.46).

No quarto estágio, o interesse pela regra em si passa a ser dominante. As crianças jogam pelo prazer da disputa, mas mais que isso, procuram a partir de agora interagir de acordo com as regras, isto é, suas discussões são aprofundadas cada vez mais. Por se tratar de um estágio marcado por uma consciência coletiva das regras, busca-se agora a formulação das mesmas.

Quanto à consciência das regras, Piaget (1994) apresenta um primeiro estágio, denominado anomia. Este estágio pode compreender, aproximadamente, os dois primeiros anos do sujeito e é quando hábitos que fazem parte de regras individuais são adquiridos, visando satisfazer o próprio prazer imediato. A criança é egocêntrica de uma forma mais radical, não compreende ainda a existência de normas e regras, as quais começarão a aparecer e a fazer parte de seu universo infantil em decorrência das trocas, dos momentos de brincadeira com o outro.

O segundo estágio, da heteronomia, compreende por volta dos dois aos nove anos da criança. Nele, a criança reproduz o comportamento do adulto, acreditando assim, que as regras externas são superiores a ela. Piaget (1994) aponta que, durante este estágio, a criança crê que as regras não podem ser modificadas e, é nesse estágio também que a responsabilidade de suas ações não é avaliada em suas intenções, e sim conforme suas consequências objetivas. O interessante é desenvolver habilidades que auxiliem a criança realizar de forma correta as ações das pessoas que a cercam. Essa tendência moral é baseada na obediência das regras, enquanto que a tendência moral autônoma é baseada na igualdade.

A criança pode atingir o terceiro e último estágio da consciência das regras, o da autonomia, por volta dos dez anos, quando passa a existir aceitação em relação à mudança da regra, acreditando-se que as regras não duram para sempre. Piaget (1994, p.64) aponta que na passagem da heteronomia, caracterizada pela regra da coação, para a autonomia, caracterizada

pela regra da cooperação que a regra se torna uma “lei moral efetiva”. A partir desse momento, a criança passa a ter consciência da importância da lei e tenta compreendê-la. A partir do momento em que a criança atinge uma moral autônoma, passa a compreender a regra como uma decisão livre de sua própria consciência.

Em sua obra, Piaget demonstra que a construção e evolução da moral acontecem progressivamente por meio de tendências, desde a anomia até a autonomia moral. Para que a criança evolua intelectual e moralmente, Piaget (1994) ressalta que não é apenas mediante maturação biológica que isso acontece, mas também por interação social, uma vez que as normas lógicas e morais advêm de todo um processo de cooperação. Para isso, portanto, se faz necessário pensar em uma educação que proporcione ações de cooperação, que visem a autonomia, e não ações de coação. Ele destacou que em um ambiente onde o respeito unilateral da criança pelo adulto passa a ser substituído pelo respeito mútuo, o medo da não aprovação adulta em relação ao não cumprimento das regras diminui, conforme a necessidade de respeitar passa a ser recíproca a de ser respeitada, resultando assim na desnecessidade de qualquer forma de coação.

O pesquisador norte-americano Lawrence Kohlberg mostrou interesse pelo estudo do desenvolvimento moral, apresentando uma redefinição dos estágios de julgamento moral proposto por Piaget (1932). Kohlberg descreve os estágios de moralidade previstos por Piaget de forma mais aprofundada em três níveis, subdivididos em seis estágios.

No nível *pré-convencional* (até nove anos), a criança interpreta as ações a partir de suas consequências. Este nível é dividido nos estágios 1 e 2. No estágio 1 (orientação para a punição e obediência), o ponto de vista do sujeito é egocêntrico por não considerar demais pontos de vista. A regra normalmente não é quebrada por medo da punição. No estágio 2 (hedonismo instrumental relativista), a regra somente é seguida se beneficiar imediatamente seu interesse.

No nível *convencional* (maioria dos adolescentes e adultos), o sujeito valoriza o reconhecimento dos demais. Este nível é dividido nos estágios 3 e 4. No estágio 3 (moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais), a ação do sujeito é considerada moralmente correta quando demonstra aprovação dos outros, aprovação do que está previsto pela regra e autoridade. No estágio 4 (orientação para a lei e ordem), o dever deve ser cumprido, levando em conta o que é estabelecido pelo sistema. “A justiça está relacionada com a ordem social estabelecida, não é uma questão de escolha pessoal moral” (BIAGGIO, 2002, p.26).

No nível *pós-convencional* (minoridade dos adultos), o sujeito percebe os conflitos existentes entre as regras e o sistema. Este nível é dividido nos estágios 5 e 6. No estágio 5 (a orientação para

o contrato social), o sujeito compreende que as leis podem ser injustas e, desta forma, devem ser modificadas. No estágio 6 (princípios universais de consciência), ao perceber que as leis são injustas e que não serão modificadas, o sujeito continua resistindo a elas, ele passa a agir de acordo com princípios éticos. Ao longo dos níveis apresentados, o autor aponta o pensamento pós-convencional como fundamental para o sujeito alcançar a cidadania. A maturidade moral para Kohlberg, ou a autonomia,

[...] é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente (BIAGGIO, 1997, p.3).

Os estudos de Kohlberg apresentam o uso de dilemas morais ao longo de sua pesquisa apresentados aos sujeitos envolvidos a fim de fazê-los pensar sobre determinado dilema, julgar e justificar tal julgamento. Após entrevistas realizadas com sujeitos de diversas idades, o autor concluiu que ao longo do processo de desenvolvimento moral, o importante é o fato do julgamento modificar a forma cognitiva de raciocínio, desta forma, aqui não importa a consciência da regra.

De acordo com os estudos de Piaget e Kohlberg, o desenvolvimento moral é incitado a partir da interação social, a qual é fundamental para que a criança possa construir sua autonomia. Portanto, para o processo de descentração da criança, DeVries e Zan (1994, p.87) apontam que

O papel do professor é cooperar com as crianças, tentando compreender seu raciocínio e facilitando o processo construtivo. O papel do professor é, também, o de encorajar a cooperação entre crianças, promovendo sua construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores morais.

Desta forma, o nível de desenvolvimento moral sofre influência da apresentação do indivíduo a diversos níveis de raciocínio moral. Embora os estudos de Kohlberg e Piaget se voltassem ao julgamento moral, o primeiro apontou para a ligação entre os níveis de julgamento moral e a conduta moral, isto é, o sujeito que se encontra em níveis mais altos propende a apresentar melhor comportamento do que os sujeitos em níveis mais baixos.

Kohlberg, ao longo de seus estudos, chama atenção para a importância de se trabalhar o desenvolvimento moral na escola.

Blatt, em 1968, desenvolve um programa de debates, no qual o professor apresentaria um dilema moral aos alunos a ser discutido no coletivo. O dilema era lido e o professor era responsável por coordenar a discussão, prestando atenção nas opiniões que surgissem, bem como no raciocínio dos alunos.

A respeito desde programa, Kohlberg defende que o professor não deve apresentar postura autoritária, não impor regras, e sim, preocupar-se com o nível de desenvolvimento dos alunos e estimular o desenvolvimento do julgamento moral.

Nos escritos de Biaggio (1997) Kohlberg apresenta estudos realizados sobre o julgamento moral nos Estados Unidos, usando para tal, dilemas morais por meio de entrevistas fazendo uso do método clínico proposto por Piaget. O conceito de dilema moral pode ser observado nos escritos de DEVRIES e ZAN (1998, p.98) como “[...] uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados”. Um dos dilemas criados por Kohlberg mais conhecidos é “O Dilema de Heinz”

Hist II. Na Europa, uma mulher estava para morrer por causa de um tipo especial de câncer. Segundo os médicos, havia um remédio que poderia salvá-la. Era uma fórmula de radium descoberta recentemente por um farmacêutico da mesma cidade. O remédio era caro devido à sua preparação, mas o farmacêutico o vendia dez vezes mais caro que o preço de custo. Para prepará-lo, ele havia gasto duzentos dólares e vendia por dois mil dólares a dose. Heinz, esposo dessa senhora doente, pediu dinheiro emprestado, mas só conseguiu mil dólares, a metade do preço do remédio. Perguntou, então se, por estar sua mulher morrendo, poderia o farmacêutico vender-lhe um pouco mais barato ou então permitir que lhe pagasse mais tarde. Mas o negociante lhe disse: “Não, eu descobri o remédio e quero ganhar dinheiro com ele”. Então Heinz ficou furioso, entrou na farmácia do homem, à noite, e roubou o remédio para sua esposa. (1994, p.55)

As autoras DeVries e Zan (1998) apontam que não há solução certa ou errada para o dilema, mas com os dilemas é possível e necessário criar oportunidades para que o sujeito assuma pontos de vista, saiba criticar suas decisões. LaTaille (2006) apresenta que segundo Piaget, a moral não era resultado de um processo de aprendizagem, e sim, tratava-se de longo processo de construção endógena (resultante de atividade coletiva em que há “re-significação de valores” (p.96)), provando que ao invés da moral ser compreendida somente por sua existência ou ausência na criança, passa a ser interpretada por três estágios: anomia, heteronomia e autonomia. Segundo Piaget (1994, p.250), a criança autônoma compreende a regra não mais como uma imposição, como na relação na coação, mas sim como um princípio elaborado em sua própria consciência.

Reconhecemos, com efeito, a existência de duas morais na criança, a da coação e da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva.

A última interpretação moral, autônoma, está caracterizada pelas relações de cooperação, La Taille (2006 p.54) complementa ao dizer que “[...] as normas passam a ser entendidas como normas sociais cujo objetivo é regular as relações entre os homens. [...] a obediência passiva a imperativos inquestionáveis sucede a obediência ativa decorrente do respeito mútuo.”

Piaget (1996) apresenta a formação de uma escola ativa, como procedimentos de Educação Moral, em que a criança possa realizar experiências morais significativas. Na escola ativa, a educação moral não se mostra como disciplina específica, mas sim, um elemento que permeie todo o sistema de ensino, a qual depende do trabalho coletivo para ocorrer. Para tal, segundo Piaget (1996, p.21-22),

Para adquirir o sentido de disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola ativa se esforça em proporcionar à criança situações nas quais tenha de experimentar diretamente as realidades morais, e que vá descobrindo, pouco a pouco, por si mesma as leis constitucionais [...]. Elaborando elas mesmas as leis que hão de regulamentar a disciplina escolar elegendo elas mesmas o governo que há de encarregar-se de executar essas leis, e constituindo elas mesmas o poder judicial que há de ter por função a repressão de delitos, as crianças têm a oportunidade de aprender por experiência o que é a obediência a uma norma, a adesão ao grupo e a responsabilidade individual.

Não somente o convívio entre a criança e seus pares é importante, como também a interação entre crianças e adultos, para o desenvolvimento da moralidade, da inteligência e da personalidade. Desta forma, a escola é responsável por tomar ações competentes que visem reformular os propósitos educacionais, bem como a formação dos professores, que segundo Piaget (MACEDO, 1996, p.151-152),

A preparação dos professores constitui uma questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado (...) A única solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois, quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério) à semelhança da formação dos médicos, etc.

Desta forma, para Piaget, a autonomia é resultado da ação educativa, e assim, responsável pela construção da moral autônoma da criança. Ela é obtida conforme a criança constrói suas próprias regras junto ao coletivo, e é nele que ela apreenderá a essência da regra.

Os estudos de Kohlberg encaminham-se para o pensamento autônomo, voltado para a formação de sujeitos conscientes dos pensamentos e atitudes morais. Seu trabalho denominado “A Escola Cluster” é de grande importância, a este respeito.

Biaggio (1997) apresenta “A Escola Cluster” como uma experiência de “comunidade justa”. A Escola Cluster era uma escola alternativa nos Estados Unidos, da qual pais e equipe escolar recorreram a Kohlberg para que os auxiliasse no desenvolvimento moral de todos ali envolvidos.

Ao longo de sua intervenção, Kohlberg sustentava a ideia de que o poder de decisão e responsabilidade dos envolvidos estaria intimamente a eles ligados, os quais aconteciam durante as assembleias, voltadas para a própria comunidade. A justiça, participação, responsabilidade eram virtudes importantes a serem trabalhadas pelos indivíduos da comunidade. Biaggio (2002, p.55) complementa dizendo que “A teoria da comunidade justa enfatiza que não pode haver um exercício eficaz de autoridades sem a presença de uma comunidade viável, à qual todos os membros têm o sentimento de pertencer.”

O exercício que passa a existir neste tipo de relação, fazendo um resgate aos escritos de Piaget, é o de cooperação, mas para tal, é imprescindível existir respeito mútuo, onde ocorrem trocas entre os indivíduos, e não a predominância da imposição e obediência. LaTaille, Oliveira e Dantas (1992, p.59) aponta que “Somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se *descentrem* para poder compreender o ponto de vista alheio”.

Piaget e Kohlberg enfatizam que o desenvolvimento moral se dá mediante relação entre fatores internos e externos ao sujeito, mergulhando este a conflitos e dilemas que o leve a etapas subsequentes da moralidade, e principalmente, pela participação ativa do mesmo.

Neste processo de construção de valores morais, o professor possui papel de proporcionar situações de cooperação, favorecendo a construção do equilíbrio emocional. A fim de diminuir a heteronomia, o professor deve propor às próprias crianças o estabelecimento de regras dentro do grupo, propiciando às crianças a necessidade das regras e o sentimento de justiça e responsabilidade.

A respeito do ambiente escolar e o desenvolvimento moral infantil, autores como Menin (1996), em seus estudos sobre a escola e suas regras, apontou a predominância do respeito unilateral praticado pelo professor.

Ao mesmo tempo em que Araújo (1996), ao investigar a relação entre ambiente cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral, concluiu que crianças pertencentes a um ambiente escolar cooperativo, onde o trabalho do professor é baseado no respeito mútuo, apresentaram maior autonomia, levando-o a comprovar que a escola influencia em todo processo de desenvolvimento moral infantil, o qual deve ser valorizado.

Como afirma Piaget (1996, p.21),

Se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função tanto do respeito mútuo como do respeito unilateral [...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como procedimento mais fecundo de formação moral.

A respeito da Educação Moral no ambiente escolar, DeVries e Zan (1998) salientam sobre a importância de se cultivar um ambiente *sócio-moral* para ocasionar uma Educação Construtivista (o termo *sócio-moral* é usado pelas autoras para referir fenômenos considerados tanto sociais quanto morais).

DeVries e Zan (1998) apontam para três diretrizes ao longo do processo de estabelecimento de regras: 1 – Evite a palavra regra já de início; 2 – Conduza as discussões sobre o estabelecimento de regras como uma resposta a uma necessidade ou problema específico; 3 – Saliente as razões para as regras; 4 – Aceite as ideias, palavras e organização das crianças; 5 – Guie as crianças para as regras sem “nãos”; 6 – Não dite as regras para as crianças; 7 – Cultive a atitude de que as regras podem ser mudadas; 8 – Quando as crianças sugerem regras inaceitáveis, responda com persuasão e explicação; 9 – Desenvolva um procedimento pelo qual todos possam concordar com as regras; 10 – Saliente que os professores também devem seguir regras (p.140-148).

Joseph Maria Puig (1996), conhecido como um dos maiores especialistas em Educação Moral na Espanha, traz também considerações importantes a esse trabalho. O autor compreende Educação Moral como a construção da personalidade moral, ideia esta que vem complementar as considerações de Piaget. Quanto ao conceito de personalidade moral, La Taille (Prefácio à edição brasileira, 1996, p.14), aponta os estudos de Puig (1996) em que

[...] ter um eu supõe ter desenvolvido uma certa representação de si mesmo em relação com o meio. Sem uma imagem da relação de si próprio com o mundo social, sem uma auto-imagem, dificilmente poderão ser elaborados projetos pessoais que mereçam o esforço de autoconstrução.

Para Puig (1996), quando se pensa na construção de uma personalidade moral, outros fatores devem ser levados em conta, como juízos, hábitos, ou seja, pensar em personalidade moral é pensar em um conjunto de aspectos individuais integrados a um “sistema social e cultural.” (LA TAILLE apud PUIG, 1996, p.15). A esse respeito, Puig (1998a, p.162) apresenta a Educação Moral como

[...] um processo de construção que se inicia com os problemas que o meio coloca, [...] cada sujeito vive em conjunto de “experiências de problematização moral” que o obriga a agir moralmente para aceitar e em seguida incorporar de algum modo essas experiências à sua personalidade.

Para a construção da personalidade moral, Puig (1998b, p.36) apresenta procedimentos metodológicos, como a discussão de dilemas morais, exercícios de *role-playing*, exercícios de autorregulação, exercícios de construção conceitual, resolução de conflitos e atividades informativas dentre outros, que tem como objetivo

[...] iluminar melhor o horizonte valorativo do sujeito, ou conduzir processos de valoração que provoquem a assimilação de novos valores. Esse tipo de exercício torna-se especialmente apropriado, como apontávamos ao referirmo-nos às finalidades da educação moral, para construir a própria identidade moral; uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que se defina como espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores.

É por meio das discussões morais, portanto, que o professor poderá favorecer o raciocínio moral e auxiliar em seu desenvolvimento moral.

Para Piaget (1930/1996), com o passar dos anos as crianças demonstram uma necessidade de cooperação, e na medida em que a capacidade de raciocínio e as estruturas se formam, é possível se deparar com uma nova forma de pensar as regras e lidar com elas, possibilitando assim mudanças, até alcançar a moral autônoma. Desta forma, a escola deve se utilizar de métodos ativos, nos quais o professor precisará se dispor a realizar o exercício de ouvir o que a criança tem a dizer, para assim promover no coletivo discussões morais.

O presente artigo teve como objetivo promover discussão a respeito do desenvolvimento moral no ambiente sociomoral e sua relação com a construção da autonomia moral infantil. Pretendeu-se, por meio de estudo bibliográfico, apresentar contribuições dos estudos de Piaget e Kohlberg a cerca do desenvolvimento moral e de trabalhos que chamam atenção para preocupação quanto à importância do ambiente para a promoção de relações de cooperação, estas fundamentais para a construção da autonomia. Neste, apresentou-se também o papel do professor neste processo, como organizador e promotor de ambientes e momentos significativos para discussão de situações que vão em direção ao desenvolvimento moral.

CONCLUSÃO

A discussão a respeito da moralidade que buscou-se atingir, foi em direção da interação do indivíduo com o meio.

A escolha deste tema, tendo como fundamentação teórica a Epistemologia Genética, propôs relacionar a importância dos aspectos endógenos e exógenos ao longo do processo de construção da inteligência moral e o favorecimento do ambiente sociomoral para o desenvolvimento da autonomia moral. O ambiente sociomoral deve apresentar, como aspecto principal, a cooperação entre todos os envolvidos no processo educacional, com a qual seja possível estabelecer relações de respeito mútuo, solidariedade, liberdade de expressão.

Com base na literatura, o desenvolvimento da autonomia moral apresenta-se acompanhado de uma prática ativa, voltada para o sujeito como responsável e atuante no

processo de construção da moralidade. Para tal, faz-se necessário pensar na formação do professor, na relação entre a teoria e a prática, a última devendo ser refletida a todo instante com intuito de repensar a prática educativa, que busque a construção e promoção de ambientes sociomoraís na escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **Moralidade e indisciplina**: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In:

AQUINO, J.S.(Org) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral, São Paulo: Moderna, 2002.

BIAGGIO, A. M. B. **Kohlberg e a “Comunidade Justa”**: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, n. 1, Porto Alegre, 1997, p.47-69. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25654/000191383.pdf?sequence=1>. Acesso em 16 jun. 2015.

BLATT, M., KOHLBERG, L. **The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement**. *Journal of Moral Education*, 4, p. 129-161, 1975.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed editora,1998.

KOHLBERG, L. **The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen**. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1958.

KOHLBERG, L. **Moral Education in the Schools**: A Development *The School Review*, v. 74, n.1, p. 1-30, 1966.

KOHLBERG, L. **The Child as a Moral Philosopher**. *Psychology* 2, p. 25-30, 1968.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. In: PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MENIN, M. S. De S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo,1996.

PIAGET, J. Os Procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo,1996 (Originalmente publicado em 1930).

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994 (Originalmente publicado em 1932).

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998a.

PUIG, J.M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v 9 , n 28. , p. 525-540, set. / dez. 2009.

A INSERÇÃO À DOCÊNCIA EM CURSO SUPERIOR DE ENFERMAGEM

INSERT THE TEACHING HIGHER EDUCATION OF NURSING

¹Helena Faria de Barros, ¹Josiany Monteiro Faria de Barros Maisse

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Mestrado em Educação, Presidente Prudente, São Paulo. e-mail: helenabarros@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo refere-se à levantamento bibliográfico referente a inserção à docência em curso superior de Enfermagem. A formação de professor por passar momentos definidos: o da experiência como aluno, o da formação inicial sistemática, o da iniciação ou entrada na profissão e o do desenvolvimento profissional. Nestas etapas, a de iniciação ou a inserção é a que tem sido pouco estudada, investigada. A necessidade de ter por foco esta etapa de formação torna-se cada vez mais presente. O artigo caracteriza-se como um estudo bibliográfico sobre a inserção do professor na profissão. Esperas-se localizar e analisar os poucos estudos sobre o tema.

Palavras-chave: Inserção à Docência, Professor de Enfermagem, choque de realidade

ABSTRACT

This article refers to the literature regarding the inclusion in the teaching degree in nursing. Teacher education goes through defined stages: the experience as a student, the systematic initial training, the initiation or entry into the profession and professional development. In these steps, the initiation or insertion is the one that has been little studied, investigated. The need to have focus by this forming step becomes increasingly present. The article is characterized as bibliographical study on the teaching insertion in the profession. Expected to locate and analyze the few studies on the subject.

Keywords: Entering the Teaching, Nursing Teacher, reality shock

INTRODUÇÃO

O interesse por esse estudo se deu em razão de trajetória profissional como enfermeira, que ao ingressar como professora no ensino superior, e enfrentou no dia-a-dia dificuldades que geraram inquietações principalmente sobre como ensinar.

A questão que passou a preocupar foi: Como ensinar alunos para que adquiram competência para exercer sua principal função- a de enfermeiro, cuidar de vidas! Como ensinar sem ser preparado para a docência?

Tal questionamento se reforçou ao ver outros enfermeiros iniciantes como professores com dificuldades semelhantes às vividas no atuar como docente.

Vaillant e Marcelo, (2012) citando Garcia mostram que a formação do professor passa por momentos definidos: o da experiência como aluno, o momento de formação inicial adquirida com frequência em um curso específico para a docência, período de iniciação ou entrada na profissão e, o de desenvolvimento profissional.

Destas etapas, é a iniciação à carreira a menos estudada pelos pesquisadores em educação. O próprio levantamento bibliográfico sobre o tema provou a escassez de publicações referentes.

A formação do enfermeiro professor é exigência recente e muitos graduados em Enfermagem não passaram por esse processo. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCNE), de novembro de 2001, exige mudanças no curso de Enfermagem, para a docência, mudanças estas que estão acontecendo devagar. Portanto, a formação pedagógica do enfermeiro para a docência, tem sido escassa.

Para o aluno conseguir trabalhar sua profissão com capacidade, depende grandemente dos professores que não possuem, apenas, o conhecimento específico, mas que tenham habilidades para ensinar. Para o enfermeiro as habilidades pedagógicas específicas do professor, geralmente, não foram trabalhadas no curso de graduação que fez. Daí a dificuldade com a atividade docente.

Gadotti (2007) citando Paulo Freire diz que: “O professor precisa saber muitas coisas para ensinar. Mas, o mais importante não é o que é preciso saber para ensinar, mas, como deve ser para ensinar”.

O autor acima citado mostra também que o ato de pensar faz parte do cotidiano do professor e ao abordar conhecimentos, pode fazê-lo de forma científica ou pelo embasamento teórico-científico. O mais importante é a maneira utilizada para ensinar. Ser docente no século de hoje exige ação diferente, pois precisa dominar o assunto e ter didática para orientar a aquisição de conhecimento e em seguida avaliar se realmente os alunos aprenderam. A avaliação quando haja alguém com dificuldade, o professor, deverá rever seu modo de ensinar a explicar utilizando outros procedimentos.

Para Mantovani e Rodrigues (2007) o professor precisa criar uma relação de diálogo com seus discentes para conhecer-lhes a realidade, desenvolver forma reflexiva de trabalhar e adquirir novas oportunidades de ensino, amenizando a prática do autoritarismo.

O ensinar como “fazer aprender” de Meirieu (1998) é tarefa complexa para quem teve formação específica e muito mais difícil para quem se preparou para outra atividade como a enfermagem.

O presente trabalho é relevante por possuir poucos estudos sobre o tema até o presente momento e pelo fato de profissionais de outras áreas, não docentes estarem ingressando na carreira do ensino com dificuldades didático-pedagógicas. Ele representa a oportunidade de aprofundar o estudo do tema que constitui hoje, no Brasil, preocupação com a formação docente do mesmo modo que em outros países. Fala-se até em “Residência para a docência” como maneira de atender a inserção do profissional no ensino.

O objetivo de atingir refere-se à base e ao aprofundamento dos estudos realizados por estudiosos do tema e a identificar dos aspectos essenciais da inserção do professor/enfermeiro na docência.

INSERÇÃO

Para tratar do assunto “inserção docente” o conceito “INSERÇÃO” precisa ser esclarecido. O significado dele segundo o minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010, p. 429) diz ser ato ou efeito de inserir; introdução; incluir; pôr; colocar; fixar-se; implantar-se.

Esse processo significa em Educação o processo vivido pelo docente ao iniciar na profissão, ou seja, como se dá o acesso ao ensino na escola de Ensino Fundamental, Médio ou Superior como professor principiante. Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) define a inserção sendo o período obrigatório de transição entre a formação inicial até tornar-se professor qualificado.

Para os autores acima citados:

A fase de inserção na docência pode durar vários anos e é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123)

Portanto a etapa do professor iniciante no mercado profissional não é tão simples. Começar a exercer sua profissão lecionando, é um período muito árduo de adaptação e construção de conhecimento que podem durar meses até anos, conseqüentemente, gerando alguns problemas no cotidiano.

Podemos definir a inserção como a transição de docente até chegar a ser um profissional autônomo. A inserção pode ser entendida melhor como parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos docentes. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 130)

Assim Vaillant e Marcelo citados relatam que o período de inserção profissional no ensino dura alguns anos, sendo este um período de transição de estudante para docente, os quais apresentam diversas dificuldades até conseguir aprimorar suas competências tornando-se qualificado.

Muitos autores relatam que nesses primeiros anos de transição estudante-professor, as dificuldades são inúmeras, devido este docente principiante muitas vezes não sabe como orientar a aquisição de conhecimentos pelos alunos e se adapta de alguma maneira, principalmente, ensinando segundo seus saberes e práticas do dia-a-dia, vivenciados anteriormente como alunos. Algumas vezes esses procedimentos utilizados não são eficazes e acabam gerando nele (professor), um sentimento de fracasso, ou estresse, levando até mesmo a desistir da profissão.

Estudos mostram que na maioria das vezes os problemas gerados na transição aluno-professor, surgem da sua formação incompleta, por não ter tido o devido preparo na disciplina ou na graduação.

CHOQUE DE REALIDADE

Silva, (1997, p.) diz:

A expressão “choque com a realidade”, aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofridos quando inicia a profissão e o que irá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo.

Esse período “choque com a realidade” acontece com os professores que estão passando pelo processo de inserção docente, e precisam se adaptar com a situação em que deixa de ser aluno e agora passou a ser professor.

Pacheco e Flores (1999, p. 53) mostram que nesta fase os iniciantes professores apresentam noções gerais de educação e algo inconsistente, de como ensinar, não problematizando ainda o processo de aprender a ensinar, pois baseou-se em imagens positivas de um tipo de professor que tiveram e/ou gostaria de ser.

Segundo Vaillant e Marcelo, (2012, p 120) o modelo de inserção à docência é o modelo “nadar ou fundar-se”

[...] No modelo “nadar ou fundar-se”, o docente novato esta entregue à sua própria sorte e é ele quem tem que encontrar a maneira de se ajustar à realidade; já o modelo colegial em que o novo professor é acompanhado por um de seus pares, mesmo que de maneira mais informal. É na competência atribuída que há uma relação mais hierárquica com acompanhante ou mentor que tem a missão de ajudar a desenvolver certas competências.

Para Veenman (1984) *apud* Silva, (1997, p. 57)

O Corte entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria, adquirida durante a formação inicial, e a realidade da vida na escola, a ambiguidade do papel por está-lo desempenhando numa sociedade caracterizada de papéis que estão cometidos aos professores, logo a partir do seu primeiro dia de profissão, transforma a etapa de iniciação num contexto propício ao aparecimento de dilemas.

No “choque com a realidade” os professores apresentam dificuldades que afetam a si próprio (sentindo-se incapaz para a tarefa de ensinar), não dominando o contexto de ensino ou não administrando sua relação com a classe (gerando indisciplinas); ou ainda, problemas com controle e organização do trabalho (na planificação e uso de vários procedimentos e materiais); e a aprendizagem do aluno passa a ser sua última preocupação.

Outro problema encontrado é a falta de conhecimento da rotina da escola ou faculdade que irá lecionar. Essas rotinas mudam conforme cada instituição.

Não há duas escolas iguais e cada contexto tem suas próprias particularidades, no entanto, é possível identificar uma série de fatores que podem facilitar ou obstaculizar a etapa de inserção. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123)

O professor precisa se adequar às rotinas de cada escola para saber quais são os objetivos pedagógicos e assim organizar seu trabalho e sua rotina, segundo as exigências cobradas pela instituição.

Assim, pelo que se tem, os autores enfatizam que os problemas comuns aos docentes novatos dizem respeito a aulas é à gestão disciplina, a organização do trabalho e a motivação dos alunos. Acontece com certa frequência o profissional preparar a aula e quando vai trabalhar falta material na instituição, ou os alunos não colaboram não demonstram interesse.

A dificuldade aparece sempre quando não há domínio da Didática devido não ter estudado ou vivenciado uma situação como a presente, por não ter feito estágio de formação profissional para ensinar.

Para Vaillant e Marcelo (2012) as dificuldades encontradas de organização em sala de aula, planificação, uso efetivo de manuais, uso efetivo de diferentes procedimentos de ensino são bastante comuns. Essas situações são referentes ao modo de ensinar dos profissionais, como maneiras de comportamento e estratégia. Dizem, também, citando Feiman-Nemser (2001) que “os docentes principiantes precisam cumprir duas tarefas: devem ensinar e devem aprender a ensinar. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 131).

Dizem ainda que a “inserção à docência é um período intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional[...]” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 124).

ENFERMEIROS- SEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Para ROZENDO *et al.* (1999) *apud* OROSCO (2010, p. 13) :

[...] O professor na área da saúde se caracteriza como um especialista em seu campo de conhecimento, sendo este o critério para sua seleção e contratação. Dessa forma, o professor não necessita, particularmente, dominar a área educacional, visto que o mesmo tem o conhecimento de seu conteúdo específico.

A grande maioria dos enfermeiros que atuam como professores em escolas de nível técnico e superior não tem licenciatura e também a formação pedagógica. O enfermeiro é um profissional em enfermagem, mas não tem a formação adequada de pedagogo, algumas instituições não exigem essa capacitação, portanto esses profissionais às vezes buscam sozinho adquirir esse tipo de conhecimento e outros não procuram capacitar-se em ensino.

Pereira (2003) *apud* Proscio, (2010, p. 13) mostra que:

[...] Muitas práticas de saúde requerem práticas educativas. O que reforça que educação não é simplesmente o exercício de sala de aula, mas também o aprender contínuo para sua formação profissional em qualquer área de atuação.

O profissional enfermeiro precisa ter durante sua formação acadêmica uma gama de conhecimentos, pois assim que ingressa no mercado de trabalho irá trabalhar com vidas.

Para Abrão e Friedlander *apud* Orosco, (2010, p 14):

As agências formadoras e o próprio profissional acreditam que o enfermeiro é um professor nato, não necessitando de uma formação específica para as atividades didáticas. Entretanto, ensinar não significa prestar assistência de enfermagem.

Os docentes enfermeiros desenvolvem suas funções pedagógicas conforme seus saberes adquiridos com seus professores no tempo de aluno e com as práticas vivenciadas. Dessa maneira ele transmite o saber do ser enfermeiro a partir do ser professor.

Existem casos que o profissional enfermeiro exerce como segunda opção a função de docente, por a profissão não ser bem remunerada ele faz essa alternativa para complementar a renda. Não apresentar didáticas por não ter a formação pedagógica conseqüentemente não possui os “saberes docentes” ou pedagógicos.

No dia-a-dia do docente enfermeiro não é difícil se deparar com casos em quem ele apresenta grande sabedoria e prática, mas não leciona com didática adequada, para trabalhar com os alunos de maneira que consigam compreender.

O docente não deve ser simplesmente um transmissor de conhecimentos produzidos e legitimados por outro. É ele quem procura articular o saber pesquisado com a sua prática, introduzindo e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana. Desse modo, o conhecimento não é somente produzido por especialistas de um campo específico de conhecimento, mas o próprio educador se torna especialista do fazer e também produtor do conhecimento. (GHEDIN, 2006 *apud* OROSCO, 2010, p 14).

Portanto o docente enfermeiro precisa cada vez mais de capacitação não só nas áreas específicas dos conhecimentos conforme suas disciplinas, mas também aprimorar a competência

pedagógica tornando um professor com ideias e habilidades críticas. Assim os profissionais formados estarão mais bem capacitados para exercer o seu papel no cotidiano de enfermeiro cuidando de vidas e como profissionais do ensino.

[...] Entendo que a graduação em enfermagem tem influência direta na determinação do perfil profissional, percebo que os órgãos de formação deveriam refletir mais sobre o seu papel e propiciar espaço de discussão envolvendo todos os segmentos-docentes, acadêmicos, egressos, a fim de inovar, e coletivamente, proceder às mudanças necessárias na estrutura atual. (FERNANDES, 1999 *apud* PINHEL E KURCGANT, 2007, p 715).

Segundo Nóvoa, (2013, p 54) é preciso que todo candidato a professor perceba a profissão de ensinar como difícil e que exige formação intelectual e acadêmica (de cotidiano) e pedagógica. Um novo modelo de formação deve obedecer três orientações: formação a partir de dentro (operar mudança na pessoa enquanto no próprio trabalho docente); Valorização do conhecimento do professor (a partir do que ele sabe e faz), e com a criação de uma nova organização escolar porque é na própria instituição que deve ocorrer a formação do professor iniciante e mesmo o seu desenvolvimento profissional.

CONCLUSÃO

Das leituras realizadas pode-se concluir que a formação do profissional do ensino não se improvisa. Essa ideia é confirmada por Tardif (2007,p.36) que esclarece:

Pode-se definir saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares e experienciais.

Tem-se, portanto, que o saber da docência exige aprendizagem e formação. Quanto mais forem os saberes formalizados e sistemático maior é e mais longo deve ser a formação, principalmente para os conhecimentos contemporâneos e ocidentais.

O professor principiante deve ter, na instituição, acolhimento ao seu despreparo com cuidado e atenção à prática a desenvolver. Do mesmo modo que o ensino é atividade complexa a formação para executá-la demanda preparo conveniente principalmente nesta etapa de inserção.

Seja para o professor enfermeiro, para outro bacharel ou licenciado a necessidade da aprendizagem e formação é indispensável. Como Tardif (2007) podemos dizer que o conhecimento dos professores é profundamente social e é também, do saber dos atores individuais. Dai a exigência da formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES, n. 3, de julho de 2001. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Enfermagem**. Brasília (DF), 2001.

GADOTTI, Moacir. **A escola, o professor Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1.ed. SP. Publisher Brasil, 2007.

MANTOVANI, Maria de Fátima; RODRIGUES, Juliana. O docente de enfermagem e sua representação sobre a formação profissional – Escola Anna Nery. **Revista de Enfermagem**, 2007. Set, 11 (3)? 494-9.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, Mas Como?** 7Ed.. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA AURÉLIO. 8. Ed. Editora Positivo, 2010.

NÓVOA, Antonio. Três bases para um novo modelo de formação escolar. **Revista Gestão Escolar**. ago/set. 2013.

OROSCO, Simone Shisasaki. **A percepção dos docentes de ensino médio de enfermagem sobre a construção do professor**. 2010. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Editora Porto, 1999.

PEREIRA, José Matias. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

PINHEL, Inahiá; KURCGANT, Paulina. Reflexões sobre competência docente no ensino superior de enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem**. USP, 2007; 41(4):711-6.

SILVA, Maria Celeste Marques; ESTRELA, Maria Teresa; CARROLO, Carlos; ALVES, Francisco Cordeiro; LOUREIRO, Maria Isabel; SILVA, Maria de Lardes. Viver e construir a profissão docente. **Coleção Ciências da Educação**. Portugal: Porto Editora, 1997.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar** – as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. Ed. Curitiba-PR: Editora UTFPR, 2012.

A LEI Nº 10.639/03 E A ABORDAGEM DAS TEMÁTICAS AFRICANA E DO RACISMO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

LAW 10.639/03 AND THE APPROACH OF THE AFRICAN THEMATIC AND RACISM IN HISTORY TEXTBOOKS.

¹Alice Rosa De Sena Ferrari, ¹Maria De Fátima Salum Moreira

¹Universidade do Oeste Paulista, Programa de Mestrado em Educação, Presidente Prudente, Estado de São Paulo, e-mail: alicedesena@hotmail.com

RESUMO

A Lei nº 10.639/03 preconiza que o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira seja incluído nos currículos escolares, o que implica a elaboração de políticas públicas para adequação de livros didáticos, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O presente artigo traz alguns resultados de pesquisas acadêmicas sobre o modo como as Diretrizes da Lei nº 10.639/03 têm sido expressas em livros didáticos. Resultados que demonstram a inferiorização do negro, frente a outras civilizações, desconsiderando sua importância para a formação da sociedade brasileira. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada teoricamente em estudos culturais e sociológicos.

Palavras-chave: Lei. Livro didático. Temática racial.

ABSTRACT

The Law no. 10.639/03 preconizes that the Teaching of Culture and Afro-Brazilian History must be included in school curricula what implies in the elaboration of public policies for adequacy of textbooks through the National Textbook Program (PNLD). This article presents some results of academic research on how the guidelines of Law no. 10.639/03 have been expressed in textbooks. Results that demonstrate the inferiority of black, compared to other civilizations, disregarding its importance to the formation of Brazilian society. It is a qualitative and bibliographical research, theoretically grounded in cultural and sociological studies.

Keywords: Law. Textbooks. Racial Thematic.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1930, o Movimento Negro empreendeu lutas para que fossem implementadas políticas públicas capazes de superar as desigualdades raciais e sociais existentes no Brasil. Tal processo, com suas múltiplas facetas, incluiu a demanda por políticas educacionais que considerassem o protagonismo dos negros, na construção social e histórica do Brasil e da África, o que culminou com a promulgação da Lei nº 10.639/03 (SANTOS, 2010). Com o seu advento, fez-se necessária a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais

indicaram tanto os pressupostos, justificativas e objetivos específicos da lei como as orientações sobre o que deveria ou poderia ser ensinado, nas escolas.

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visa ao reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como das raízes africanas da nação brasileira, além das indígenas, europeias, asiáticas. Nesse sentido, os materiais didáticos precisam se adequar às diretrizes curriculares que definem:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo. (PARECER CNE/CP 003/2004).

Diante desse contexto, reconhecemos a importância do livro didático como parte integrante das políticas públicas do Estado e como espaço para que as diretrizes da Lei nº 10.639/03 possam se concretizar, em sala de aula.

Lembramos que, para Gomes (2003), a escola é responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revelando-se “[...] como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro” são propagadas. Ao mesmo tempo, ela pode se responsabilizar pelo combate às práticas de discriminação e de construção de representações negativas e discriminatórias dos negros (GOMES, 2003, p. 77). Conforme a autora, o tratamento da cultura negra, na educação, deve ter como principal objetivo “[...] ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética” (GOMES, 2003, p. 81).

A aplicabilidade da lei, contudo, está bastante vinculada à produção de livros didáticos para o ensino de História, de modo que Janz aponta:

Ao pensarmos na aplicabilidade da lei e, por consequência, na inserção de temas relacionados à cultura e história afro-brasileira e africana no ensino de história, consideramos que os livros didáticos são um objeto riquíssimo para tentar analisar se de fato a lei já conseguiu efetivar, da maneira desejada, as mudanças a que se propõe. Isso porque entendemos que eles têm um papel fundamental na formação de identidades e na construção de representações acerca do outro, além de serem uma ferramenta muito importante e praticamente indispensável a professores e alunos no ensino da História. (JANZ, 2014, p.04).

Após a promulgação da Lei nº 10.639/03, o FNDE publicou cinco edições do PNLD para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo a primeira em 2004 e a última, em 2016. Nos editais

que estabelecem os critérios de seleção para a aprovação dos livros didáticos no PNLD, aparecem orientações e diretrizes as quais induzem à valorização da diversidade, incorporando critérios da normativa legal para serem cumpridos por avaliadores e produtores dos livros, editores, editores de textos, editores gráficos, ilustradores, autores, copidesques etc. (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013).

Nesse sentido é que nos inquietamos com a seguinte questão: que tipo de mudanças ou permanências poderemos observar nos livros didáticos, após a promulgação da lei e a implementação do PNLD?

OS LIVROS DIDÁTICOS E A LEI Nº 10.639/03

A visibilidade que sempre foi dispensada pelos livros didáticos a temáticas como escravidão, tráfico negreiro, agricultura canavieira, engenho, senzala, entre outros, tem sido constantemente criticada, visto que não oportuniza aos alunos o conhecimento de outros contextos em que atuou o povo africano e nem contribui para a desmistificação da ideia de superioridade/inferioridade que hierarquiza brancos e negros, respectivamente.

No âmbito desse debate, é de extrema relevância a observação do forte grau de difusão dos saberes históricos escolares comportados nos livros didáticos, ressaltando-se que, no Brasil, eles são distribuídos gratuitamente aos alunos das escolas públicas. Portanto, segundo ressaltam Miranda e Luca (2004), eles podem ser considerados:

[...] uma das mais importantes formas de currículo semi-elaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina (MIRANDA; LUCA, 2004, p.134).

A força contida na divulgação dos saberes históricos tem efeitos no modo como a humanidade e a cidadania costumam ser representadas:

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. (SILVA, 2005, p. 21).

As análises de Santos (2011), relativas a livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos, resultaram na constatação de que a presença do negro na historiografia nacional está focalizada basicamente no período colonial, em que ele aparece na condição de escravo, subserviente. Em acréscimo, quando mostrado em situação de luta, é identificado como transgressor. Ademais, assinala que, no período republicano, sua figura ocupa uma posição de

invisibilidade, desconsiderando a participação dos movimentos dos negros nas lutas pelos direitos (SANTOS, 2011).

Os discursos racistas constantes nos livros didáticos são identificados pelos alunos e são responsáveis por disseminar um racismo institucional, conforme preconizam Silva, Teixeira e Pacífico (2013).

A elaboração de uma lei é consequência de relações sociais, portanto, é fruto do confronto de forças e tensões. É no campo das negociações e disputas que as leis se originam e, para colocá-las em prática, para que elas sejam recepcionadas, o cenário é permeado por interesses, opiniões e interpretações diversas (PEREIRA, 2011).

O livro didático se constitui como fonte de estudo, mas também como uma mercadoria que veicula ideias e valores: é um produto que precisa ser comercializado (SILVA, 2014). Nesse sentido, os autores de livros didáticos expressam, nas obras, pensamentos e discursos considerados verdadeiros no interior da disciplina, a fim de serem apropriados pelos professores e utilizados dentro da escola (PAULILO, 2011, p. 182).

É imperioso considerar que o professor, ao adotar materiais didáticos os quais apresentam abordagens lacunares e permeadas por qualquer espécie de etnocentrismo, aumenta a possibilidade de fazer disseminar discursos discriminatórios. Gomes (2005) explica que o etnocentrismo diz respeito à promoção do sentimento de superioridade de uma cultura em relação a outras, definindo como universal os valores dominantes. Toda forma de etnocentrismo empobrece as discussões sobre as relações étnico-raciais e, desse modo, é importante salientar – de acordo com a perspectiva de Pereira (2008) – que a própria inclusão da História e Cultura da África no currículo não precisa se sobrepor ao estudo de nenhuma outra civilização. Janz (2014) aponta:

Consideramos que até 2003, os livros didáticos, em sua maioria trabalharam com o ensino de História numa perspectiva eurocêntrica, destinando um espaço pouco relevante a temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana. Esses temas, quando apareciam, eram retratados de maneira reducionista, reforçando uma ideia de superioridade branca europeia em detrimento do negro africano, mesmo com o PNLD punindo e excluindo coleções tidas como preconceituosas desde os anos de 1990. (JANZ, 2014, p.11).

Dessa forma, a pesquisa que empreenderemos, a partir dessas demarcações teóricas e bibliográficas iniciais, estabelece diálogos teóricos com os estudos históricos, sociológicos e filosóficos, cujos fundamentos são eminentemente culturais. Sob tais perspectivas, o poder é visto como uma categoria central para a análise da constituição das relações sociais como um todo. Em tais análises, são enfatizados, dentre outros, os seguintes aspectos: relação entre identidade e

diferença, entre linguagem e cultura, entre saber e poder, entre práticas e representações, entre escola, currículo e poder.

No âmbito dos estudos culturais, produzidos em História, Sociologia, Filosofia e outros campos disciplinares, ressaltamos os seguintes autores: Raymond Williams (1969) e Stuart Hall (1997), oriundos da História, bem como os sociólogos Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash (1997). No campo da Filosofia, Michel Foucault (2008) nos ajuda a pensar o currículo, no âmbito das relações entre poder e saber. Também destacamos os estudos teóricos do currículo com Henri Giroux (1983, 1995) e Tomás Tadeu da Silva (2000). São autores em quem encontramos pontos de convergência teórica, apesar das diferenças que apresentam, em função de suas aproximações tanto com as vertentes críticas quanto com as pós-críticas do conhecimento, reconhecendo-se ainda que existem diversas vertentes no interior de cada uma delas.

Do ponto de vista dos estudos críticos do currículo, vários autores afirmam o envolvimento do currículo com o poder, indicando para vários aspectos da reprodução das estruturas de poder e dominação que organizam a vida social, a escola e o currículo. Tais temas são objeto de estudos de autores como Pierre Bourdieu (1992), Michel Apple (1982) e Henri Giroux (1983). Interessa-nos salientar aquilo que afirma Giroux, em relação à importância em investigar “[...] a forma como a linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos” (GIROUX, 1995, p. 95).

Quanto aos currículos que se pretendem multiculturalistas, sob uma perspectiva pós-crítica e pós-colonial, reconhece-se a necessidade de que sejam problematizadas as questões associadas ao “poder, política e interpretação”. Frisa Silva (2000):

Uma perspectiva pós-colonial de currículo deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do Outro que estão em toda parte nos currículos contemporâneos [...] Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente um currículo descolonizado. (SILVA, 2000, p.130).

Portanto, em conformidade com os estudos culturais, trabalhamos com o pressuposto de que o currículo e o conhecimento – o escolar, mas não só – são campos de luta e de disputas pelo estabelecimento de poder e hegemonia dos interesses e projetos de determinados grupos sobre outros. Os combates pelo controle das interpretações dos fenômenos sociais ocorrem de múltiplas formas e se pautam, como é o caso do currículo escolar, pelo investimento na produção de tipos particulares de sujeitos, de subjetivações e identificações sociais.

Foucault (2008) destaca as relações entre saber e poder, defendendo que o poder é exercido de forma positiva, produtiva. E não se trata de pensá-lo simplesmente pelo viés da relação entre dominantes e dominados. Ele se caracteriza enquanto exercício de uma prática relacional, a qual é provinda de múltiplas vias e suscita múltiplos encontros entre os sujeitos. Foucault, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p.57):

[...] procura destacar uma certa dimensão do conceito de poder que alarga os sentidos circulantes na tradição crítica. Em outras palavras, não se trata de pura e simplesmente destacar que os grupos que estão em posição hierarquicamente superior em uma relação de poder definem o que deve ser ensinado, o que de fato ocorre, mas se trata de considerar a produtividade do poder, para além do binarismo dominadores e dominados. Em outras palavras, o que precisamos continuar a investigar, discutir, destacar, mostrar é a positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades.

É nesse campo relacional de poder que os significados para as diferenças são estabelecidos. Por meio de formas sutis, as quais articulam processos de diferenciação social entre “eu/nós” e “ele/eles”, são forjadas visões dicotômicas em que alguns são colocados em posição hierárquica superior aos outros. Aqueles que têm os recursos para fazer predominar seu olhar sobre o que é desejável, correto, normal, em contraposição ao outro, que seria o seu oposto, fazem prevalecer formas de violência e de desigualdades sociais (SILVA, 2000).

É a partir de tais considerações iniciais que iremos realizar uma análise dos estudos acadêmicos sobre o livro didático e a lei, em relação ao modo como a história da África vem sendo ensinada e, em particular, quais são as visões sobre ela que estão presentes nos livros didáticos.

CONCLUSÃO

Os primeiros estudos acadêmicos analisados indicam que, no ensino de história, a principal representação do negro sempre foi associada ao seu vínculo com o processo de escravidão. Observam que, por outro lado, são omitidas outras temáticas, tais como: História da África e dos Africanos, a luta dos negros, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.

Ao discutir como tal temática se apresenta nos livros didáticos, pretendemos contribuir com discussões pautadas no questionamento, na reflexão e na crítica aos discursos curriculares – e a maneira como se expressam em livros didáticos – relativos aos modos como a história da África e do povo africano foi tradicionalmente ensinada, nas escolas. A verificação e a análise do modo como as orientações legais foram apropriadas e configuradas encontram-se expressas nas abordagens teóricas da história, na construção dos textos e exposição de imagens, na proposição de exercícios de estudo e interpretação, nas sequências didáticas etc.

Ao ofertar o livro didático, o que se pretende é que as representações não se impregnem das tendências da abordagem racial, as quais apontam a figura do negro na condição de escravo ou inferior. A expectativa é que os livros didáticos avaliados e aprovados por especialistas de universidades públicas garantam que os alunos tenham acesso a um conteúdo capaz de propor uma problematização da cultura dos povos africanos, na África e do Brasil, enquanto sujeitos participantes da construção da realidade histórica e social.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BORDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília - DF: CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília - DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre as alterações a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Brasília - DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE/SEPPPIR, 10 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático**. PNLD 2016. Brasília - DF: MEC/SEB/FNDE, 2014.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial – Cultura, Culturas e Educação. n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2008.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. v. 22, nº 2, jul./dez. 1997.

JANZ, R. C. Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? – Uma proposta de análise. In: **ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, XV - “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”**, 11 a 14 de agosto de 2014. *Anais...* Florianópolis, UFSC, 2014.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. ANPUH, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

PAULILO, A. L. Os manuais do professor das coleções didáticas e os referenciais curriculares como fontes de pesquisa em educação. **Revista História da Educação Latino-americana**. Bogotá, n. 16, 175-198, jan./jun. 2011.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o Exercício da Docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr. 2011.

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.21, n. 41, p. 21-43, jan./jun. 2008.

SANTOS, K. O. **As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, M. A. Gestão escolar no âmbito da Educação Infantil: enfrentando a discriminação racial. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (Org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SILVA, A. C. A desconstrução a discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACÍFICO, T. M. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

SILVA, R. M. História e Cultura Afro-Brasileira em Livros Didáticos: rupturas e continuidades. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, XXII. **Anais eletrônicos...**, Santos, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406952377_ARQUIVO_ReginaSilva_ANPUH.pdf. Acesso em: 16 out. 2015

SILVA, T. T. da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWART, K. **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE MUSIC IN THE CHILHOOD EDUCATION

Odair Benedito Francisco¹, Cristiani Maria Faccio¹

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, Presidente Prudente, São Paulo. email: odair272@yahoo.com.br.

RESUMO

Este trabalho propõe um estudo sobre a importância da música no contexto da aprendizagem, desenvolvimento e integração social da criança, pois ela auxilia os processos de alfabetização, coordenação motora, criatividade, inteligência, percepção sonora, raciocínio lógico, socialização, além de despertar o gosto musical. Este artigo tem como objetivos entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da Educação Infantil e analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Como procedimento metodológico, utilizou-se da pesquisa bibliográfica qualitativa baseada em pesquisadores sobre o assunto. Concluiu-se que a música estimula positivamente o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação, atenção, concentração, disciplina, respeito ao próximo e contribui também para uma efetiva consciência auditiva, corporal e global das crianças, além de sua importância para a formação social e cultural do indivíduo.

Palavras-chave: Ensino de Música, Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil

ABSTRACT

This paper proposes a study on the importance of music in the context of learning, development and social integration of children because it helps literacy processes, motor coordination, creativity, intelligence, sound perception, logical thinking, and socialization, in addition to awakening the musical taste. This article aims to understand the favorable aspects that music education can provide for children of Childhood Education and analyze the contribution that music education can provide in the development of children in early childhood education. As methodological procedure, we have used qualitative literature review based on researchers on the subject. It was concluded that music positively stimulates the development of sensitivity, imagination, attention, concentration, discipline, respect for others in addition to contribute to an effective consciousness of children, hearing, corporal and global as well as its importance for the social and cultural personal formation.

Keywords: Music Education, Childhood Education, Development of Children

INTRODUÇÃO

O artigo pretende contribuir com algumas reflexões em torno do estudo da música no contexto da aprendizagem, desenvolvimento e integração social da criança, pois a linguagem musical, de acordo com a época e cultura, vem sendo interpretada, definida e entendida de várias

formas, em acordo com os valores, o modo de pensar e as concepções estéticas vigentes (BRITO, 2003).

A valsa, o samba, a bossa-nova, o rap, o blues, o canto gregoriano, músicas folclóricas, a sinfonia clássica europeia, a música eletroacústica, a música da cultura infantil, dentre várias outras possibilidades “são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico” (BRITO, 2003, p. 28).

Em um país como Brasil, por conta de suas profundas dificuldades e carências, sempre soam supérfluos e elitistas os discursos defendendo as Artes e a cultura. O ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprendizagem limitada.

A escola deve ser um lugar em que, de repente, o olhar tímido de uma criança se ilumina de beleza pelo encantamento da Arte, pois a música abastece a alma, encanta a humanidade, facilita a aprendizagem, torna a educação mais criativa, humana e reflexiva no desenvolvimento da aquisição do conhecimento.

Será também abordada a questão da Inteligência Musical, apresentada por Howard Gardner (1995), em suas Teorias das Múltiplas Inteligências, apresentando alguns motivos pelos quais ela deve ser conhecida e trabalhada no contexto escolar e nas atividades de vida diárias de nossas crianças transformando-as em seres integrados socialmente através da musicalização.

O trabalho será norteado com os seguintes questionamentos: Qual a importância da música no desenvolvimento infantil? O ensino de Música favorece a aprendizagem dos conteúdos necessários às crianças nessa faixa etária?

Como objetivos específicos que orientaram o estudo foram destacados: entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da Educação Infantil e analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

METODOLOGIA

Como metodologia utilizou-se de leitura de materiais de pesquisa sobre o assunto. A pesquisa bibliográfica qualitativa proporciona a busca de informações que são essenciais para se chegar ao conhecimento.

Durante o levantamento bibliográfico, selecionar-se-ão livros e artigos, tendo em consideração que se pretende elaborar uma bibliografia básica e seletiva em relação aos tópicos

elencados acima para a construção do conhecimento científico embasados em fontes seguras de pesquisa.

Nesse sentido, o presente estudo baseou-se, segundo Cervo e Bervian (2007) nos princípios da pesquisa bibliográfica, na qual utiliza bibliografia já publicada, para assim, colocar em contato direto com os pesquisadores o tema abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As definições de música que encontramos externam diferentes concepções. Segundo Para Nogueira (2003) a música é compreendida como uma experiência que:

[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformadas criticamente (NOGUEIRA, 2003, p. 01).

Etimologicamente, a palavra música deriva do o grego *musiké téchne*, significando “a arte das musas”.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da Educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de modo geral. (BRASIL, 1998, p. 53).

Brito (2003) trazendo a discussão sobre as definições de música aponta que música não pode ser resumida à melodia, harmonia e ritmo, mesmo que estes sejam elementos presentes nas produções musicais do nosso cotidiano. Dentre diversas possibilidades de organização dos sons, a música, para a autora, também é melodia, harmonia e ritmo, no entanto chama a atenção sobre a importância de termos a ideia da linguagem musical relacionada à criação de formas sonoras baseadas em sons e silêncio.

A música tem um poder transformador nos seres humanos. Ela auxilia a apreciação, fruição e sentimento destes ajudando no desenvolvimento total do indivíduo, mesmo os que não são dotados musicalmente, pois a música é uma linguagem universal.

Segundo BRASIL (1998), pesquisas relatam que nosso primeiro contato com a música se dá na fase intrauterina. Dentro do útero materno, o bebê é capaz de ouvir as batidas do coração da

mãe, todos os sons do seu organismo, inclusive a voz materna. O bebê nasce, cresce e os sons continuam com ele até o fim da vida, mas agora, de uma maneira diferente.

Como aponta Brito (2003) o contato com a variedade sonora do cotidiano, faz com que o processo de musicalização de bebês e crianças aconteça de forma intuitiva, incluindo a música. Nesta perspectiva, é de grande importância o contato dos bebês com as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e qualquer tipo de jogo musical, visto que a partir das interações com este repertório é possível que as crianças se comuniquem pelos sons. “Os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música” (BRITO, 2003, p. 35).

A musicalização tem por objetivo “fazer com que a criança torne-se um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro” (OLIVEIRA, 2001, p. 99). Neste sentido, o autor ainda destaca que a musicalização desenvolve a musicalidade existente nas crianças, considerando a música como parte da cultura humana e por isso acessível a todos, como um direito.

Não podemos, então, considerar a musicalização como “educação pela música”, que significa utilizar a música para desenvolver e aperfeiçoar outras áreas de conhecimento como a alfabetização, o raciocínio lógico matemático, a socialização, entre outras (OLIVEIRA, 2001, p. 99).

A autora ainda considera que o processo de musicalização deve acontecer na escola, visto que este é o lugar responsável pela formação cultural das crianças, por isso tem o dever de fornecer este tipo de conhecimento.

Nas palavras de Saviani (2000):

A educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar alternativa organizacional que envolva a escola como um todo e que, no texto preliminar que redigi para encaminhar para a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traduzi através do enunciado do artigo 18 do anteprojeto, nos seguintes termos: os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infraestrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica (SAVIANI, 2000, p. 40).

Vive-se num mundo de sons, seja cantando, executando ritmos com expressões corporais, com instrumentos musicais, com a régua, os dedos, a boca, em silêncio. Todos nos unimos com ou pela música, pois esta desenvolve a vivência por meio da execução e da participação criadora. Devemos estimular nas crianças a “musicalização”, pois ela consiste em transformar as pessoas em indivíduos com maior sensibilidade para a música, desenvolvendo o senso musical, a percepção auditiva, a expressão e o ritmo.

Para Wilhems apud Gainza (1988), cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem.

Sabe-se que a música é bastante utilizada nos ambientes escolares, principalmente nas rotinas da Educação Infantil, contribuindo para se ter ambientes escolares mais alegres e até mesmo contribuindo para finalidades diversas, como, por exemplo, em atividades físicas, reduzindo a tensão, em momentos de avaliação, como recurso para o estímulo do aprendizado de muitas disciplinas e também para acalmar as crianças.

Assim, o trabalho com a música na escola deve considerar os conhecimentos prévios da criança, sendo isso o ponto de partida do professor, incentivando-a a evidenciar o que já sabe sobre música e se comportando com uma postura de aceitação em relação à cultura que a criança traz.

No entanto, estas supostas contribuições da música, são concepções pedagógicas ultrapassadas que vigoraram no Brasil, mas que continuam enraizadas nas instituições de ensino. Estas concepções utilizavam o ensino da música na escola “como suporte para aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc” (BRITO, 2003, p. 51).

Brito (2003) faz uma crítica ao apontar que dentro das escolas continua-se cantando canções prontas, batendo pulso e tocando instrumentos de acordo com os comandos do professor, dentre outras atividades e deixando de lado a riqueza da exploração de materiais sonoros, da pesquisa, da criação, do respeito às experiências prévias, da interação sujeito objeto. Aponta ainda, que o problema com o trabalho na área de música dentro das escolas é resultado de um sistema educacional que deixou de lado por muitos anos a educação estética de seu país, por isso a ausência de professores especializados e a pouca ou nenhuma formação musical dos professores de Educação Infantil.

Outro ponto relevante mencionado por Brito (2003) é o caráter de espetáculo que os trabalhos musicais assumem: passa-se muito tempo ensaiando apresentações para festividades de datas comemorativas na escola, reduzindo as aulas de música a ensaios com coreografias e melodias prontas, desconsiderando a possibilidade e oportunidade de realizar atividades que

levem o aluno a experimentar, improvisar e inventar, ferramentas fundamentais para a construção do conhecimento musical.

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo.

De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

Observa-se aqui, na leitura deste documento que a música está presente em acontecimentos diversificados; existem músicas infantis, músicas religiosas, músicas para dançar, música instrumental, vocal, erudita e popular, músicas cívicas.

Para Sekeff (2007), o fazer musical torna-se dinâmico e interativo nos diversos momentos da história, sendo diversificados em cada cultura e povo, pois os sons são diferenciados proporcionando uma maior riqueza e complexidade.

Para Ferraz apud Brito (2003, p. 57) o fazer musical é considerado como “o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça”.

Aqui, percebe-se que a música está presente no cotidiano das crianças, uma vez que as atividades musicais envolvem o canto, a dança, o movimento e a improvisação, sendo necessário fazer parte das aulas na escola para a sua contextualização e aprimoramento desses conhecimentos adquiridos informalmente no dia a dia.

Segundo Brito (2003) a produção musical acontece pelos eixos criação e reprodução, garantindo três possibilidades: interpretação, improvisação e composição. A interpretação “é a atividade ligada à imitação e reprodução de uma obra” (Brito, 2003, p.57), a improvisação é, segundo a autora, a criação imediata orientada por critérios e referenciais prévios, que pode ser transformada, recriada, trabalhada e amadurecida. Já a composição “ é a criação musical caracterizada por sua condição de permanência, seja pelo registro na memória, seja pela gravação por meios mecânicos (fita cassete, cd), seja ainda, pela notação, isto é, pela escrita musical” (BRITO, 2003, p. 57)

Sendo o trabalho de música a ser desenvolvido dentro das escolas, cabe a ela e aos professores a ação de planejar o ensino, com vistas a considerar os conteúdos de acordo com o nível de escolaridade do aluno.

Diante disso, os conhecimentos prévios devem ser levantados para o início com o trabalho com os conteúdos de música, sendo o ponto de partida de qualquer ação docente no trabalho pedagógico com as crianças.

As crianças são consideradas por Brito (2009) como seres brincantes, receptivos a diversidade de fontes sonoras e musicais. Fazendo junção da escuta e dos gestos produtores de sons (vocais, corporais ou com materiais diversos) o fazer musical infantil é formado de várias possibilidades: cantar, tocar, movimentar-se, desenhar e registrar sons, improvisar etc. “Brincando as crianças apreendem aspectos musicais de ordens diversas, relativos à percepção de alturas, de ritmos, de estruturas formais, caráter etc” (BRITO, 2009, p. 12).

Neste sentido, Brito (2003, p. 41) afirma que “o modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no tempo-espço, revela o modo como percebem, apreendem e se relacionam como o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia”.

A autora explica que ao emitir sons vocais, em movimentos ascendentes ou descendentes, o bebê não está buscando uma afinação dos sons de sua cultura, mas sim, está explorando de maneira qualitativa esse gesto e vai descobrindo e ampliando outras possibilidades para exercitar os sons, à medida que o faz. Salienta, ainda, que nos primeiros meses de vida, “o bebê explora grande quantidade de sons vocais, preparando-se para o exercício da fala, sem limitar-se, ainda, aos sons e fonemas presentes em sua língua natal” (BRITO, 2003, p. 41).

Aos três ou quatro anos de idade, o jogo musical valoriza aspectos de ordem qualitativa, referentes à potência das sonoridades, à exploração dos materiais e dos sons resultantes. Tocando piano ou xilofone livremente, para ilustrar, importa pesquisar gestos que intuem e também imitam, variando intensidades, alturas, densidades etc. A improvisação é, nessa fase, o modo musical por excelência. (BRITO, 2009, p.13).

Brito (2003) aponta que só há sentido em refletir sobre as capacidades e conquistas existentes em cada etapa do desenvolvimento infantil, se o processo individual de cada ser humano for respeitado e considerado a partir da interação com o meio. Por isso, “um trabalho pedagógico-musical de se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (BRITO, 2003, p. 46).

O ser humano que não conhece a Arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade

estigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997).

Corroborando com isso, Aguiar (2008) aponta que, para o filósofo Theodoro W. Adorno (1903-1069), não pode haver desvinculação da concepção de arte e de seu compromisso social. No entanto, denuncia a manipulação do capital da arte. Nesta perspectiva o filósofo discorre que “nem tudo pode ser considerado arte ‘autêntica’” (Aguiar, 2008, p.2), pois existe um tipo de arte que serve os interesses do capital, perdendo seu caráter cognitivo, servindo apenas para entretenimento, dessa maneira a arte não desempenha o papel de emancipatória.

Petry (2014) afirma que Adorno trata da relação entre a música e a sociedade discutindo que a função social deste tipo de arte está sendo absorvida cada vez mais pela indústria cultural. A autora ainda discorre que o filósofo considera que essa modificação da função musical, passando a ser um objeto de consumo faz com que as pessoas reduzam sua relação com a arte a consumismo, deixando de lado a oportunidade de vivenciar uma experiência estética. Por isso, a escola pode promover esta experiência, oportunizando aos alunos essa vivência, trazendo ao conhecimento das crianças músicas que fogem dos padrões ditados pela indústria cultural.

Segundo Pareyson (1984) a estética é a reflexão investigativa sobre a estética do artista, do criador de qualquer beleza, do técnico da arte. Sendo assim, a estética contempla a beleza, tanto artística, natural ou intelectual, da atividade dos artistas, a interpretação e avaliação das obras de arte, assim como as teorias dos diferentes tipos de arte. E a música como arte deve ser pensada, constituída e percebida como uma formação pessoal por meio da atividade interpretativa que está condicionada à possibilidade de estar no mundo, ou seja, a música é compreensão pessoal de mundo a partir da própria expressão da vivência do artista.

Nesse aspecto, a arte, no caso, a música, é a expressão de mundo do indivíduo que se propôs a formá-la: “E se é verdade que não pode ser forma sem ser um mundo, não é menos verdade que também não pode ser um mundo sem ser uma forma” (Pareyson, 1993, p. 273), ou seja, “[...] é a própria pessoa do artista que se tornou objeto físico” (Pareyson, 1993, p. 272).

Um mundo é a realidade universal tal qual vista por uma pessoa: é um sentido pessoal do universo, uma visão pessoal da realidade, uma concepção pessoal da vida, [...] uma Weltanschauung e um ethos: é um modo tipicamente pessoal de interpretar o mundo. [...] Um mundo é, isto sim, uma visão do universo que seja a própria pessoa em sua realidade viva; e a tal ponto que ela não tenha necessidade, para se revelar, de ser enunciada com palavras e apoiada com raciocínios e comunicada mediante discursos, pois se manifesta por si mesma (PAREYSON, 1993, p. 273).

Assim, “A arte é, portanto, o corpo físico, ou melhor, a materialização de uma determinada espiritualidade” do artista (ARCURI, 2010, p. 49).

Portanto, a arte como expressão da atividade interpretativa do artista depende da inteligência, entendida como a capacidade mental de aprender, raciocinar, organizar e resolver problemas, abstrair e compreender ideias, linguagens, etc. De acordo com Gardner (1995, p. 21), “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. São em princípio: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal, natural e existencial.

Gardner (1995) afirma que a inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, aptidões para tocar, apreciar e compor padrões musicais. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo, diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma, assim como, utiliza a música e os sons de maneira geral, para relacionar-se com o mundo.

Para Gardner (1995), as inteligências fazem parte da herança genética humana, que podem se manifestar em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. “Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado” (Gardner, 1995, p, 47).

Por este motivo deve-se respeitar a individualidade e incentivar as habilidades de nossas crianças, devemos sim estimular as múltiplas inteligências desde a primeira infância com respeito, educação, criatividade, profissionais capacitados, políticas públicas, educação de verdade. Assim entender-se-á que a educação pela música consiste em transformar as crianças em indivíduos que usam os sons musicais, fazem e criam música e se integram por meio da música.

Quando a criança é capaz de se concentrar na realização de uma atividade, o grupo todo é beneficiado haja vista que o compromisso se torna coletivo e todos começam a se comprometer com o outro. Como destaca Chateau (1987, p. 44), “O homem atrai o homem, é um fato. Tudo se passa como se, em cada um de nós, houvesse uma espécie de pré-conhecimento e como uma necessidade do outro. O sorriso, primeira reação social, é a melhor prova disso”. Corroborando com esse pensamento, Granja (2006, p. 103) afirma que “ninguém se constitui sozinho no mundo. Cada pessoa se constitui como um nó de uma complexa rede de relações sociais e, dessa forma, sempre depende do outro”.

Nessa ótica, ao desenvolver atividades que trabalham danças, gestos, os sons do ambiente e dos animais, o professor está estimulando a criatividade, as crianças iniciam o processo de aprendizagem de noções de altura, de observação do próprio corpo em movimento, de percepção ao meio onde vivem com atenção concentrada e exploração da criatividade, já que ela é capaz de abstrair sensações, imagens de qualquer ambiente em que a professora e seus alunos estejam.

Corroborando com isto, Snyders (1997, p.27) diz que:

[...] os métodos modernos da pedagogia musical estão absolutamente corretos ao propor atividades de escuta ativa, não somente para evitar que os alunos, se não tiverem nada de preciso a fazer, conversem ou se evadam da aula através de devaneios, mas por que faz parte da natureza da obra musical despertar uma admiração ativa: o objetivo da escuta ativa não é chegar a uma espécie de êxtase teológico, mas despertar emoções controladas, que integrem a alegria ao conjunto da pessoa, tanto na sua sensibilidade quanto na sua compreensão (SNYDERS, 1997, p. 27).

Nesse sentido, o ser humano tem a necessidade intrínseca de se relacionar com o semelhante, sentindo a ausência do outro quando solicitado sua presença. Assim, há a construção e manutenção dos laços afetivos presentes na vida das crianças.

CONCLUSÃO

A vida pressupõe o direito ao lúdico, à criatividade, à abstração. É por meio da representação que arquitetamos uma realidade mais grandiosa. É na experiência artística que somos capazes de entender as diferenças, as semelhanças, o completo.

Nossa vida é cercada de sons durante todo o dia e a noite: buzina de carro, sons de animais, pingo de torneira ou chuva, o arrastar dos chinelos, as ondas do mar e até mesmo o silêncio podem se tornar uma grandiosa sinfonia aos nossos ouvidos, se os utilizarmos com criatividade e imaginação.

A música é um rico instrumento que pode fazer a diferença na vida das crianças e também nas instituições escolares, pois ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso das Artes e as crianças precisam de estímulos educacionais, intelectuais, emocionais e inclusive os musicais para o pleno desenvolvimento de um ser humano integral.

Com este estudo podemos destacar que a Educação Musical nas escolas de Educação Infantil devem priorizar o ensino da própria música para contribuir com a formação integral da criança e não utilizar a música como ferramenta metodológica para o ensino de outras áreas de conhecimento.

Sendo assim, Ciszewski (2010) considera que a Educação Musical na Educação Infantil deve desenvolver a criatividade, a expressividade, o senso estético e crítico nas crianças, visto que a música é uma expressão artística de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

É essencial que o trabalho com a música, nos planos da educação, se atualize em planos de convivência e comunicação marcados por um efetivo compartilhar. “Tive uma boa ideia!”, como exemplo, é uma frase que ouço muitas vezes, repetida pelas crianças com quem trabalho. Saberem que podem opinar, contribuir e construir juntas um percurso é importante e, de fato, faz toda a diferença. (BRITO, 2009, p. 21).

Diante destas considerações, podemos afirmar que a música é um meio de desenvolver a sensibilidade e a criatividade dos alunos e para isso temos de proporcionar a eles oportunidades de criar, explorar e se apropriar do seu potencial criativo, pois a criança criativa pode resolver melhor suas próprias dificuldades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. F. Adorno e a dimensão social da Arte. **Revista Urutágua – Revista acadêmica multidisciplinar (DCS/UEM)**, Maringá/PR, n.15, abr./jul. 2008.

ARCURI, I. G. Arte e revelação do sagrado em Luigi Pareyson. **Revista Sacrilogens**. Juiz de Fora/MG, v. 7, n. 1, p. 45-59, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança**. v. 1, 2. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.

BRITO, T. A. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 11-22, out. 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2007.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CISZEWSKI, W. S. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010.

GAINZA, V. H. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 1988.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. In: **Revista da UFG**, v. 5, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 10 de out. 2015.

OLIVEIRA, D. A. de. Musicalização na Educação Infantil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, p.98-108, dez. 2001.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1984.

PAREYSON, L. **Estética: teoria da formatividade**. Tradução de ALVES, E. F. Petrópolis: Vozes, 1993.

PETRY, F. B. A relação dialética entre arte e sociedade em Theodor W. Adorno. **Veritas**. Porto Alegre, v. 59, n. 2, p. 388-406, maio/ago. 2014.

SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEKEFF, M. L. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2007

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

A NECESSIDADE DE APRIMORAMENTO DO PROFESSOR E A IMPOSIÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

THE NEED FOR IMPROVEMENT OF THE TEACHER AND THE IMPOSITION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

¹Natalie Perez Mendes, ¹Amanda Delibório, ¹Carmen Lúcia Dias, ¹Helena Faria de Barros

¹Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Mestrado em Educação, Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: kkaludias@gmail.com; helenabarro@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre a necessidade constante de aprimoramento e aperfeiçoamento do profissional professor e da imposição didática do sistema educacional que se contrapõe à essa busca pela inovação, reflexão e adequação mediante as necessidades de mudanças e constante aprendizado da categoria profissional para se opor à desvalorização de sua profissionalização. Para atingir tal objetivo, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica em que autores e pesquisadores desta área propõem condições e necessidades dessa busca pelo desenvolvimento profissional. Constatamos que a necessidade de aprimoramento e constante aperfeiçoamento do profissional educador. A imposição do governo estadual e federal no ciclo de aprendizagem, com material didático obrigatório, não deve ser favor impeditivo de reflexão, de inovação, da curiosidade e crescimento profissional.

Palavras-chave: Aprimoramento Profissional, Profissionalização Docente, Sistema de Ensino.

ABSTRACT

This article aims to present reflections on the need for constant improvement and enhancement of teacher professional and didactic imposition of the educational system that is opposed to this search for innovation, reflection and adaptation by the needs of change and constant learning of the profession to oppose the devaluation of its professionalization. To achieve this goal, it was used as methodology the literature in which authors and researchers in this area propose conditions and needs of this quest for development. We note that the need for improvement and constant improvement professional educator. The imposition of the state and federal government in learning cycle, with mandatory teaching material, should not be an impediment for reflection and innovation, curiosity and professional growth.

Keywords: Professional improvement, Professionalization Teacher, Teaching System.

INTRODUÇÃO

Com o avanço do interesse pela educação nos países de primeiro mundo, temos observado com frequência, os percalços que assolam a Educação no país. A falta de profissionais qualificados tem se intensificado diariamente e com isso o prejuízo para alunos estudantes das escolas públicas aumenta significativamente. Habilitados que acabam por abandonar a carreira profissional mediante empecilhos como: salários baixos, falta de reconhecimento profissional, excesso de

indisciplina nas salas de aula, desestímulo até mesmo por parte do governo estadual com leis que prejudicam a atribuição de aulas e fixação do professor em escolas ou categorias, substituição por qualificados sem licenciatura e preparação para ministrar aulas.

No Estado de São Paulo, a Lei Complementar 1093/2009 (Governador do Estado de São Paulo, José Serra) obriga o professor temporário a permanecer 40 dias sem participar da atribuição de aulas ao final do término do primeiro contrato e 200 dias ao final do término do segundo. E permite também, que pessoas com outras formações profissionais possam ministrar aulas na rede estadual de ensino. Com apenas 160 horas da disciplina em seu histórico escolar referente seu conteúdo, qualifica-o como capaz para ensiná-la, mesmo sem nunca ter feito nenhuma licenciatura ou possuir nenhuma prática com sala de aula. Para ensinar basta saber a matéria, é a razão fundamental.

Com isso, a didática tradicionalista, na qual um fala, o outro escuta, continua se sobressaindo nas escolas e mesmo com recursos que o governo estadual emprega, como material audiovisual, livros didáticos, projetos, ainda temos como prevalência a exposição e a avaliação em forma de prova como “carros chefes” na aprendizagem.

A aula expositiva é uma maneira de se ministrar aula, mas não é e não pode ser a única maneira. Se um profissional não concebe situações de aprendizagens diferentes para se respeitar diferentes estilos de linguagens em seus alunos e se as aulas que ministra não fazem o aluno o centro do processo de aprendizagem, o que a eles está impingindo com o nome de aula não é aula verdadeira. (ANTUNES, 2012, p. 23).

Contudo, diante da extensa e complexa problemática, ainda temos como fator relevante a imposição do sistema que se disfarça, através de um material denominado como “apoio”. São apostilas impressas com conteúdos devidamente designados e selecionados, com base no Currículo do Estado de São Paulo, em que são expostos os conteúdos que devem ser trabalhados e as habilidades que o professor deve ter para desenvolvê-los. O “caderno do aluno” e “caderno do professor” são devidamente programados para serem desenvolvidos dentro do período letivo, dificultando o docente na tentativa de inovar ou utilizar suas aulas de forma mais dinâmica e variada, visto que o mesmo tem um cronograma que deve ser cumprido e este é periodicamente “fiscalizado” pelas Diretorias de Ensino. Cada situação de aprendizagem (capítulo) a ser desenvolvido, possui um prazo médio para sua conclusão, que varia de 2 a 4 horas-aula, para que o planejamento seja cumprido. Constam ainda, os conteúdo e temas que devem ser trabalhados, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, e há sugestões de estratégias, recursos e avaliação.

É muito difícil para aqueles que estão fora das escolas melhorar a qualidade do que estas proporcionam [...] É a qualidade dos próprios professores e a natureza de seu

compromisso para mudar o que determina a qualidade do ensino e da melhoria da escola. Os professores são, em geral, pobres realizadores das idéias dos outros. O desenvolvimento dos professores é, por conseguinte [...] uma precondição para o desenvolvimento do currículo. Sua compreensão, seu sentido de responsabilidade, seu compromisso de proporcionar de maneira efetiva experiência educativa para seus alunos, aumentam significativamente quando eles são os proprietários das idéias e os autores dos meios pelos quais essas idéias se traduzem em prática na sala de aula (MacDonald apud CONTRERAS, 2012, p. 143).

Neste contexto, o referente artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre a necessidade constante de aprimoramento e aperfeiçoamento do profissional professor e da imposição didática do sistema educacional que se contrapõe à essa busca pela inovação, reflexão e adequação mediante as necessidades de mudanças e constante aprendizado da categoria profissional para se opor à desvalorização dessa profissionalização.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Piaget, “O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.” (PIAGET, 1970, p. 53)

Observa-se que manter o aluno centrado no conteúdo da aula já não é uma tarefa tão fácil como há tempos parecia. Hoje, é preciso que a didática do professor seja criativa, interativa e participativa. O método expositivo não possui a mesma eficácia que outrora.

Como se sabe, o adulto, na concepção tradicional, é considerado como um homem acabado, ‘pronto’ e o aluno um ‘adulto em miniatura’, que precisa ser atualizado. O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores. (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

Com a tecnologia, a internet, as informações e conhecimentos são muito mais acessíveis, bem como os aparelhos para utilizá-los, tornando estritamente relevante que o professor esteja, acima de tudo, preparado e tenha domínio sobre o conteúdo a ser apresentado. Esse conteúdo precisa estar vinculado a uma dinâmica que capte a atenção dos alunos e seja interessante para a realidade dos mesmos. A prática consegue transformar esse conhecimento em realidade de forma mais clara e de fácil compreensão. A esta prática, deve estar atrelada ao trabalho de educação, da formação das consciências, à reflexão.

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (SAVIANI, 1999, p. 82).

O professor precisa estar preparado para questionamentos e instigá-los, auxiliando os alunos na construção do conhecimento. Realizar esses processos, a partir de um parâmetro imposto, torna esse trabalho extremamente difícil. É preciso que o professor esteja sempre buscando novos conhecimentos, ou seja, em constante formação para que consiga utilizar-se de sua criativa preparação para tornar esse aprendizado adequado, interessante e ao mesmo tempo reflexivo. É o professor que deve possuir esse discernimento para determinar a forma de fazê-lo e como selecioná-lo em meio a um emaranhado de influências externas, partindo sempre da sua realidade atual, não classificando-a como similar a todas as outras, mas entendendo e compreendendo que ela é única e diferenciada. Parte daí, a necessidade de uma formação permanente do professor que o auxiliará nesta difícil tarefa diária.

O saber o conteúdo e o como ensinar este conteúdo, é fundamental na formação docente, de ensinar e como trabalhá-lo, como apresenta o conteúdo nem sempre é sucedido.

[...] A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve. (IMBERNÓN, 2011, p. 72)

São os próprios profissionais do ensino (ou pelo menos deveria ser) que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas. No entanto, não é apenas uma questão de impossibilidade. É também uma questão de convicção que se deduz dos argumentos da racionalidade prática. “[...] Só quem pratica e só na prática podem-se realizar os valores educativos enquanto tratam de perguntar sobre seu significado”. (CONTRERAS, 2012, p. 144).

Como poderemos nós, professores, conhecer o que se deve fazer? Uma resposta possível é que teremos de receber instruções em forma de currículo e de especificações sobre os métodos pedagógicos. Pessoalmente rejeito essa idéia. A educação é um aprendizado no contexto de uma busca da verdade. A verdade não pode estar definida pelo Estado, nem sequer por meio de processos democráticos: um controle estrito do currículo e dos métodos pedagógicos nas escolas é equivalente ao controle totalitário da arte. Alcançar a verdade por meio da educação é um assunto de juízo profissional em cada situação concreta, e os professores de educação ou os administradores não podem nos indicar o que devemos fazer. As recomendações variarão em cada caso. Não necessitaremos de um médico se o que este nos indicar for um tratamento prescrito pelo Estado ou sugerido por

seu professor, sem sequer nos ter examinado e diagnosticado previamente. (STENHOUSE apud CONTRERAS, 2012, p. 144).

Enfatizemos ainda o que SCHON nos reforça: “a prática profissional desenvolvida da perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza abstraindo-se do contexto social do qual ocorre”. (SCHON, 2000).

Os professores nem querem nem podem limitar seus afazeres ao que lhe for dito. Os especialistas em diferentes matérias já tentaram [...]. Os administradores tentaram. Os legisladores tentaram. Entretanto, os professores não são operários de uma linha de montagem e não se comportarão assim [...]. Os professores praticam uma arte. Os momentos de escolha sobre o que fazer, como fazer, com quem e a que ritmo surgem centenas de vezes ao longo de um dia e com cada grupo de estudantes. Nenhuma ordem ou instituição pode ser formulada de modo que controle esse tipo de julgamento e comportamento artístico, dadas as demandas de freqüentes decisões instantâneas sobre a forma de enfrentar uma situação continuamente [...]. Portanto, os professores tem de se envolver no debate, na deliberação e na decisão sobre o que e como ensinar. Tal implicação constitui a única linguagem em que pode surgir um conhecimento adequado para a sua arte. Sem essa linguagem assim, os professores não só viverão as decisões como imposições, mas acharão que a inteligência não pode atravessar a distâncias entre as generalizações de instruções meramente expostas e as particularidades dos momentos de ensino. É necessária a participação no debate, na deliberação e na escolha tanto para o aprendizado do que necessita como para a vontade de fazê-lo. (SCHWAB apud CONTRERAS, 2012, p. 142).

Mediante tais situações, percebemos a problemática do profissional professor tornar-se consciente da necessidade cumulada com o desestímulo, de melhorar constantemente sua formação, abrindo-se a novas perspectivas e focando a educação baseada nas realidades sociais e numa constante prática reflexiva, tornando essa troca aprender-ensinar-aprender com os alunos, base para novas reflexões, compreendendo que é de sua responsabilidade ser essa mola propulsora, os alunos necessitam de motivação para o aprendizado, a partir de seus conhecimentos pessoais e aprendam de forma a sentirem-se capacitados para uma constante discussão sobre cada assunto, ao invés da constante submissão nesse processo de aprender e crescer.

A instrução é essencial ao homem e quanto mais instruídos somos, melhor agimos e, portanto constitui um erro pensar que uma educação avançada exclui instruções, mas erro maior ainda é acreditar que a arte de ensinar se confunde com a arte de instruir. (ANTUNES, 2012, p. 29).

Compete aos professores a análise das situações, a escolha das opções, a tomada de decisões e a disposição para juntos lutarem e assumirem riscos a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Esperança de buscar sempre o melhor, o espaço de possibilidades a caminho da liberdade. Pelo menos, a liberdade de ser e de estar na profissão professor. (ABDALLA, 2006, p. 44).

Tardif (2014, p. 36-40) comenta os saberes que devem ser adquiridos e manifestados pelos professores: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia

pedagógica) são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares (conteúdo) são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõem nossa sociedade, integrados nas sociedades em forma de disciplinas; saberes curriculares (próprio da escola onde se dá a educação) correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais os professores devem aprender e aplicar; e saberes experienciais, criados pelo próprio professor com seu trabalho, da experiência individual e coletiva. Os próprios licenciados e bacharéis/ professores, quase sempre não apresentam essa formação.

Partindo desta realidade, para formação de professores reflexivos e pesquisadores, precisamos nos ater a obstáculos como local de formação e principalmente, condições de exercer essa prática reflexiva na rotina real escolar.

[...] o que põs novamente em pauta de discussão as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhe são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento de formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua etc. (SCHON, 2012, p. 25).

Libâneo (2012) explicita como deve ser a formação docente em atualidade das escolas. Ele admite em quatro referências básicas:

- Ligação entre a cultura elaborada e a cultura experienciada dos alunos;
- Uma pedagogia do pensar, que promova o aprender a pensar e o aprender a aprender;
- Uma pedagogia diferenciada;
- Ensino e prática de valores e atitudes na escola e na sala de aula.

Para Libâneo (2012), a organização do ensino depende de condições imprescindíveis que devem ser propiciadas pela escola como projeto pedagógico-curricular, plano de trabalho bem definidos, coerentes, com os quais os professores se sintam identificados, orientação metodológica segura por parte da coordenação pedagógica, assistência permanente aos

professores, materiais de estudos e didáticos, sistema de avaliação e acompanhamento dos alunos, práticas de gestão participativa, entre outros.

Contudo, essa esquematização, perfeita e eficiente aos olhos superficiais de uma realidade escolar conturbada, não nos permite perceber quão grande são os problemas dessa funcionalidade que ocorre de forma perfeita e coerente, no papel. Complementa Stenhouse apud Contrera (2012, p. 130):

[...] Que objetivos devem ser estes: os dos Estados, os de quem desenvolve o currículo, os do professor ou os do aluno? Todos os alunos de uma mesma classe devem ter os mesmos objetivos? Como se deve diferenciar os objetivos? Como examinar ou avaliar se há grupos alternativos de objetivos de um mesmo currículo? A realidade é que nossas salas de aula e ensino variam ano a ano e outro tanto ocorre em qualquer outra classe em qualquer ano [...] [O modelo de objetivos não aumenta] nossa capacidade de compreender nossas aspirações, porque não se enfrenta adequadamente a situação multivariada da classe. Em resumo, não é a melhor base para o desenvolvimento do professor (p.130).

Com a atual crise na educação e a constante falta de professores, essa contextualização está longe de acontecer. A realidade prática da vida escolar está atrelada ao despreparo de profissionais professores e a recursos para utilização que qualificam a classe de alunos como homogênea, bem como o ambiente escolar, sua administração e coordenação entre outras funcionalidades que fazem parte desta realidade educacional.

Libâneo conclui ainda:

São requeridas, também, disposições e condições da parte dos professores, tais como: domínio dos conteúdos e adequação destes aos conhecimentos que o aluno já possui, a seu desenvolvimento mental, a suas características socioculturais e suas diferenças; o domínio das metodologias de ensino correspondentes aos conteúdos; clareza nos objetivos propostos, acentuando o desenvolvimento de capacidades cognitivas e de habilidades de pensar e aprender; planos de ensino e de aula; uma classe organizada, alunos motivados e sem tensão; levar em conta a prática do aluno, saber planejar atividades em que ele desenvolva sua atividade mental; dominar procedimentos e instrumentos de avaliação de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2012, p. 495).

Essa visão homogênea e abastecida de soluções práticas para a metodologia de ensino-aprendizagem infelizmente não ocorre na prática diária. Muitos desses fatores, tornam-se utópicos quando o Estado se impõe contradizendo suas teorias. Profissionais distintos de conhecimentos básicos para a educação, muitos deles adquiridos nas disciplinas presentes nos cursos de licenciatura, torna a prática desfalcada e limitada. A programação didática e pronta, impedindo espaços de criatividade, vivacidade e reflexão em sala de aula, acaba por nos mostrar o quanto ainda precisa ser feito, ser modificado, para que esse sistema educacional funcione de forma coerente e natural, transformando jovens em homens responsáveis e questionadores diante das verdades impostas. Esse currículo deve ser objeto de indagação da mesma maneira que

deve se reconstruir na própria ação do professor. Para Stenhouse, a pesquisa sobre a própria docência surge a partir da necessidade de colocar à prova, de submeter ao escrutínio da prática, as idéias expressas em uma proposta curricular.

O currículo é um meio para estudar os problemas e os efeitos da realização de qualquer linha definida de ensino [...]. A qualidade única de cada classe supõe que toda proposta – inclusive no plano escolar – em sua própria sala de aula. O ideal é que a especificação do currículo inspire a pesquisa e um programa de desenvolvimento pessoal por parte do professor, mediante o qual ele aumente progressivamente a compreensão de seu próprio trabalho e aperfeiçoe assim seu próprio ensino. (Stenhouse apud Contrera, 2012, p. 133).

Complementa Schwab sobre a autonomia dos professores:

Os professores nem querem nem podem limitar seus afazeres ao que lhes foi dito. Os especialistas em diferentes matérias tentaram [...]. Os administradores tentaram. Os legisladores tentaram. Entretanto, os professores não são operários de uma linha de montagem e não se comportarão assim [...]. Os professores praticam uma arte. Os momentos de escolha sobre o que fazer, como fazer, com quem e a que ritmo surgem centenas de vezes ao longo de um dia escolar e surgem de forma diferente a cada dia e com cada grupo de estudantes. Nenhuma ordem ou instrução pode ser formulada de modo que controle esse tipo de julgamento e comportamento artístico, dadas as demandas de freqüentes decisões instantâneas sobre a forma de enfrentar uma situação que está mudando continuamente [...]. Portanto, os professores têm de se envolver no debate, na deliberação e na decisão sobre o que e como ensinar. Tal implicação constitui a única linguagem em que pode surgir um conhecimento adequado de arte. Sem uma linguagem assim, os professores não só viverão as decisões como imposições, mas acharão que a inteligência não pode atravessar a distância entre as generalizações de instruções meramente expostas e as particularidades dos momentos de ensino. É necessária a participação no debate, na deliberação e na escolha tanto para o aprendizado do que se necessita como para a vontade de fazê-lo (Schwab apud Contrera, 2012, p. 143)

Diante dessa problemática fica a questão: o que podemos fazer para mudar isso? Essa mudança é responsabilidade de todos ou só compete àqueles que se encontram em posições de tomadas de decisões no âmbito escolar?

A Resolução 75/13, do Ministério da Educação, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de aulas e classes ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Nela, encontramos a fundamentação que permite que pessoas sem formação docente, didático-pedagógicas, as licenciaturas, ocupem o espaço no do quadro do magistério sem impedimentos.

CONCLUSÃO

Através dos conhecimentos e experiências analisados dos autores na atual pesquisa, podemos observar a necessidade constante de aprimoramento e aperfeiçoamento do profissional educador, partindo do princípio de que a aprendizagem deve ser constante e contínua. Observamos também que esse aprimoramento deve ser acima de tudo reflexivo, trazendo

questionamentos e novas idéias, criando e recriando uma nova ótica que será introduzida na sociedade através daqueles que estiverem envolvidos de uma forma ou de outra nesse processo.

Portanto, a imposição estadual e federal no ciclo de aprendizagem, com material didático obrigatório, não deve ser favor impeditivo de reflexão e inovação. É considerável a dificuldade que se tem para esse trâmite, mas é preciso empenho e esforço por parte do professor e da escola, como sistema organizacional e órgão mediador de educação, na desenvoltura desse processo enriquecedor de aprendizagem, em que ambas as partes saem vitoriosas. O professor, aperfeiçoando-se encontrará novas formas de trabalho que favorecem a cada dia o sistema de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M.F.B. **O senso prático de ser e estar na profissão.** São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, C. **Professores e professores:** reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Resolução SE 75, de 28 de novembro de 2013.** Disponível em <[HTTP://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/75_13htm?](http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/75_13htm?)> Acesso em: 02 abr 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M.S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9ª Ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2006.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Forense, 1970.

RIBEIRO, A. C. **Formar professores.** Lisboa: Texto Editora, 1997.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Lei Complementar n.º 1093, de 16 de julho de 2009.** Governo do Estado de São Paulo. José Serra, 2009. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 1999.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIBA, I. **Disciplina limite na medida certa**. Editora Gente, 1996.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**. Representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO A PROPOSTA PEDAGÓGICA “FAZER EM CANTOS”

¹Priscila Sales Rodrigues Pessoa, ¹Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

¹Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCT/UNESP, Departamento de Educação, Presidente Prudente, SP. e-mail: prsicila.srodrigues@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo geral investigar como a organização dos espaços da sala de aula retrata as intencionalidades educativas, as ações, os acertos e as dificuldades dos professores. Caracteriza-se como um estudo de caso, em uma abordagem qualitativa. Foi realizada pesquisa bibliográfica e análise documental de publicações oficiais MEC. A pesquisa empírica ocorreu em duas escolas públicas de Educação Infantil, em Araçatuba, SP, que implantaram a proposta “Fazer em Cantos”, tendo como sujeitos quatro professoras. Os dados foram coletados, a partir da observação de campo, de fotografias dos espaços e de entrevistas individuais. Os resultados alcançados apontam, como implicações educacionais, a necessidade de aprofundar os estudos oferecidos aos professores e momentos em que esses possam apresentar suas incertezas e angústias, trocando experiências e aprimorando suas práticas. As práticas das professoras demonstram, em sua maioria, uma busca pelo aprimoramento, tendo em vista as necessidades das crianças atendidas.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Organização dos espaços. Prática pedagógica. Fazer em Cantos.

ABSTRACT

This work has the objective to investigate how the organization of classroom space portrays the educational intentions, actions, the successes and difficulties of teachers. It is characterized as a case study in a qualitative approach. Bibliographical research and documentary analysis of MEC official publications was conducted. The empirical research took place in two public schools of Early Childhood Education in Araçatuba, SP, who have deployed the proposed "Do in Cantos", having as subjects four teachers. The data were collected from field observation, photographs of rooms and individual interviews. The results achieved point, as educational implications, the need to deepen the studies offered to teachers and times when these can present their uncertainties and anxieties, exchanging experiences and improving their practices. The practices of the teachers demonstrate, for the most part a quest for improvement, given the needs of the children served.

Keywords: Education. Childhood education. Organization of spaces. Pedagogical practice. Do in corners.

INTRODUÇÃO

O foco principal desta investigação é o espaço, sobretudo as intencionalidades educativas que fundamentam a organização do espaço das salas de referência da turma das instituições de Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que há dificuldades que precisam ser superadas na Educação Infantil, e um dos aspectos evidentes refere-se à organização dos espaços.

É importante evidenciar que compreendemos por intencionalidade educativa o fazer intelectual do professor, o qual exige planejamento, reflexão e avaliação da própria prática.

Os profissionais apresentam incertezas, dilemas, bem como experiências significativas, no que diz respeito à organização do espaço que merecem investigação, no sentido de qualificar o atendimento das crianças. É fundamental que o espaço satisfaça as necessidades das crianças e favoreça a sua ação exploradora.

Com esse propósito, apresentamos um recorte do meu estudo intitulado *A organização dos espaços na Educação Infantil: possibilidades educativas na proposta “Fazer em Cantos”*, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Infância e Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente/SP.

A história da construção da Educação Infantil, no Brasil, percorreu muitos caminhos repletos de tensões e lutas sociais intensas, para se concretizar em suas especificidades. Há necessidade de superar obstáculos e ressignificar concepções e práticas, pois dilemas no que se refere à finalidade dessa primeira etapa da Educação Básica ainda são discutidos. Pesquisas enfatizam a importância de consensos a serem (re)vistos e (re)pensados, incorporando os novos conhecimentos produzidos sobre esse nível de ensino. É preciso rever concepções e dialogar com as dificuldades e os avanços, garantindo às crianças uma Educação Infantil de qualidade, a qual as respeite como sujeitos de direitos.

Segundo Angotti (2010, p. 15), “[...] o debate sobre esta temática pretende oferecer maior visibilidade e clareza para que a sociedade possa rever seu entendimento baseado em senso comum, superar antigos conceitos e consolidar esta etapa pertencente ao sistema educacional”.

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), todas as crianças são consideradas como sujeitos de direitos, no que concerne à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

A partir desse marco, diversos movimentos sociais, pesquisadores e profissionais da educação iniciaram seu enfoque nas especificidades e necessidades das crianças de até 5 anos de

idade, tomando-as, conforme Kramer (1999), “[...] sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura”.

Angotti (2010) também demonstra a preocupação com os “elementos da história do atendimento à infância” e salienta que

[...] precisam e merecem ser conhecidos, entendidos e analisados, para que se possa elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favoreçam a inserção da criança na sociedade à qual pertence, sua condição de direito em ser pessoa, em ser e viver as perspectivas sociopolítico-histórico-culturais que sustentam as bases do sujeito, protagonista da história de seu próprio desenvolvimento, interlocutora de diálogos abertos com e em um mundo em permanente e absoluta dinamicidade. (ANGOTTI, 2010, p. 17)

A Educação Infantil passa a ser um dever do Estado e um direito da criança, como proposto pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, Lei n. 8069, de julho de 1990 (BRASIL, 1990) e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, Lei n. 9394, promulgada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando 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 as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A Resolução CNE/CEB 5/2009, que fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, destaca:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b).

Entretanto, mesmo diante do ordenamento legal, do referencial pedagógico preconizado pelo governo federal e pelos próprios sistemas municipais de educação, das pesquisas na área da Educação Infantil, dos debates e das reflexões acerca da importância dessa etapa da Educação Básica, a realidade encontrada, de acordo com as pesquisas de Horn (2003) e Guimarães (2008), ainda retrata uma fragilidade no atendimento às crianças.

Há dificuldades em relação à formação dos professores, à proposta pedagógica, à estrutura física e aos recursos materiais, as quais precisam ser superadas na Educação Infantil; um dos aspectos evidentes se relaciona à organização dos espaços, o que impulsionou o meu interesse por esta investigação.

No Brasil, encontrei estudos sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, nas obras de Barbosa (2001), Horn (2001 e 2004), Campos (2009), Guimarães (2009), Kramer (2009), Faria (2009), Carvalho e Rubiano (2010) e Oliveira (2011).

Esses autores têm como foco de discussão a relevância da organização dos espaços, na Educação Infantil, para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, apresentando possibilidades de organização que favoreçam a aprendizagem.

Esta investigação contou igualmente com o embasamento de autores que estudam a organização dos espaços em outros países, como Forneiro (1998), Frago e Escolano (1998), Zabalza (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Blanc e Lesann (2012).

Tais autores evidenciam que o espaço não é somente um pano de fundo das aprendizagens, mas interfere diretamente nelas, portanto, deve ser pensado e planejado atendendo às especificidades infantis.

Diversas angústias e o interesse pelo aprofundamento teórico impulsionaram-me a realizar esta investigação, problematizando algumas questões: Como os espaços das instituições de Educação Infantil são organizados? Quais as intencionalidades educativas dos professores, na organização dos espaços e disposição dos materiais?

A pesquisa tem por objetivo geral investigar como a organização dos espaços da sala de referência da turma retrata as intencionalidades educativas, as ações, os acertos e as dificuldades dos professores; são seus objetivos específicos analisar a relevância da organização dos espaços das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, especialmente a estruturação das salas de referência da turma em cantos⁹; identificar os critérios empregados pelo professor na organização dos espaços; investigar as relações existentes entre a organização dos espaços na Educação Infantil e as intencionalidades educativas dos professores, expressando a riqueza, a complexidade e o movimento do que for observado, ouvido e registrado na pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa¹⁰ ocorreu no município de Araçatuba, situado a noroeste do Estado de São Paulo. O município conta aproximadamente com 190 mil habitantes. Atualmente, Araçatuba

⁹ Corroboramos a ideia apresentada por Horn (2003) sobre cantos; essa autora destaca que canto é a denominação dada a um espaço nas salas de aula das Instituições de Educação Infantil com diversas temáticas, tais como da boneca, da biblioteca, do escritório.

¹⁰ Cumpre ressaltar que os resultados desta pesquisa asseguram os aspectos éticos propostos na Resolução do CNS 466/12, ressaltando o direito de privacidade, mediante o uso de nomes fictícios para os sujeitos e siglas para as instituições.

possui um sistema municipal de educação com 32 instituições de Educação Infantil, 24 de Ensino Fundamental e 04, situadas na zona rural, que atendem tanto à Educação Infantil como ao Ensino Fundamental, totalizando 60 instituições que recebem cerca de 14 mil alunos, com idade a partir de quatro meses, desde a creche ao quinto ano do Ensino Fundamental.

A implantação da proposta "Fazer em Cantos" no município, ocorreu em 2010, através de estudos, reflexões e trocas de experiências entre os profissionais de quatro instituições de Educação Infantil. Nessas instituições, os espaços das salas de referência da turma foram organizados em cantos, de acordo com as necessidades e especificidades da faixa etária, com o auxílio das crianças, pais e comunidade escolar. Atualmente, quatorze instituições de Educação Infantil participam da proposta.

A pesquisa foi efetivada em duas instituições e teve como sujeitos quatro professoras da Educação Infantil, duas de cada instituição. Das quatro instituições que participaram da implantação da proposta "Fazer em Cantos", foram escolhidas duas para realizar a pesquisa, respeitando os seguintes critérios: instituições nas quais existiam professores efetivos que acompanharam a implantação do projeto, desde seu início, que ainda permaneciam em exercício da função e que atuavam com crianças de 4 e 5 anos de idade, no ano de 2014.

A metodologia da investigação está fundamentada nos trabalhos de André (2008), Bardin e Pinheiro (2004), Chizzotti (1991), Lopes, Jobim e Souza (2002), Lüdke e André (1986), Szymanski (2002), Teixeira (2006), Triviños (1995) e Bardin (2011).

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois, conforme Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11), “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Ainda segundo os autores,

[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (1986, p.13).

Na investigação, houve o contato direto da pesquisadora com as instituições de Educação Infantil selecionadas para a realização do estudo, a fim de obter a recolha de dados descritivos.

A modalidade de pesquisa enquadra-se como um Estudo de Caso, que, para Chizzotti (1991), é caracterizado por dar um significado mais amplo aos resultados da pesquisa de um caso específico, porque, ao se organizar os dados e fazer uma análise crítica de uma experiência, é possível chegar a resultados valiosos, os quais podem propor transformações na questão em

estudo. A pesquisa visa à descoberta, mantendo-se atenta a novos elementos que podem emergir como importantes, de acordo com a perspectiva de Lüdke e André (1986).

A opção por tal abordagem se deve ao fato de ser a mais adequada e com potencial para compreender a complexidade da realidade pesquisada. Em consonância com as ideias de Lüdke e André (1986), com a intenção de retratar a realidade de maneira completa e profunda, optamos por essa modalidade de pesquisa. Assim sendo, usamos uma variedade de fontes de informação, cruzamos os dados, confirmamos ou rejeitamos hipóteses e fizemos descobertas que serão oportunamente descritas e avaliadas, neste trabalho.

Lüdke e André (1986, p. 21) destacam que “[...] o estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve”.

Com o intuito de evidenciar que esta investigação se enquadra como estudo de caso, nós nos apoiaremos nas explicações de Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2008, p. 17), para quem “[...] quatro características são essenciais num estudo de caso qualitativo: particularidade, descrição, heurística e indução”. Mediante a explicação de cada uma delas, identificamos características concernentes à nossa pesquisa.

A propósito da particularidade, André (2008, p. 17), baseada nos estudos de Merriam (1988), assevera: “O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa”.

A descrição é uma outra característica importante: “[...] o produto final de um estudo de caso é a descrição ‘densa’ do fenômeno em estudo” (ANDRÉ, 2008, p. 18).

No que concerne à indução, “[...] significa que, em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva”; para reafirmar isso, a autora alude a Merriam (1988): “Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida caracteriza o estudo de caso qualitativo” (MERRIAN, 1988 apud ANDRÉ, 2008, p. 18).

A fase exploratória da investigação iniciou-se com as inquietações referentes à temática “organização dos espaços na Educação Infantil” e observações do problema delimitado nesta Dissertação de Mestrado, quanto às intencionalidades dos professores, durante a organização dos espaços da sala de aula. Posteriormente, foram definidos os critérios para a seleção das instituições investigadas e dos sujeitos. Foram estabelecidos os primeiros contatos, realizadas as opções relativas aos instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados e elaborados os roteiros de observação e entrevista.

Após a fase exploratória, procedemos à recolha sistemática de informações, por meio da observação das salas de aula das instituições selecionadas, das fotografias dos espaços e das entrevistas individuais semiestruturadas com os professores, sendo possível identificar os aspectos mais relevantes do nosso estudo.

Conforme Basse (2003, p. 81-83 apud ANDRÉ, 2008, p. 51), “[...] há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”.

Esses três métodos foram utilizados nesta pesquisa, através da observação, dos registros escritos e fotográficos, das entrevistas semiestruturadas e da análise documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a intenção de atingir os objetivos propostos para esta investigação, foram criadas quatro categorias de análise: “Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas”, “Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática”, “Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes” e “Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças”.

Devido a brevidade deste texto focalizaremos nas análises das seguintes categorias: “Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas” e “Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática”.

A identificação e a avaliação dos “Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas” foi possível, durante a pesquisa empírica, mediante as observações registradas em “caderno de campo”, as fotografias tiradas dos espaços e as respostas das professoras, na entrevista.

Forneiro (1998, p. 233), ao definir a dimensão física, salienta:

Refere-se ao aspecto material do ambiente. É o espaço físico (a escola, a sala de aula e os espaços anexos) e suas condições estruturais (dimensões, tipo de piso, janelas, etc.). Também compreende os objetos do espaço (materiais, mobiliário, elementos decorativos, etc.) e a sua organização (diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço).

Forneiro (1998), ao explicar sobre os elementos estruturais, destaca que a dimensão da sala de aula interfere diretamente na quantidade e no tipo de material que é possível de ser utilizado, com o intuito de possibilitar espaços diferenciados, tendo o cuidado com a ausência ou excesso de objetos.

As observações e fotografias tiradas das salas de aula permitiram constatar que estas possuem tamanho inadequado para a quantidade de crianças atendidas, o que impossibilita a elaboração de cantos diferenciados, a inserção de mobiliário e materiais diversificados e a organização de áreas de polivalência.

Percebe-se que a grande preocupação das instituições de Educação Infantil ainda está marcada pela antecipação da escolaridade, fato este observado pela presença de mesas e cadeiras e do quadro negro, onde o silêncio, a concentração, o ficar sentado prevalecem ao movimento, à criação, às trocas e às interações. As situações educativas e a maneira como espaços e tempos são planejados ainda estão centralizadas no adulto, e não nas crianças.

Desse modo, mesas e cadeiras, dispostas uma atrás da outra, impedem o encontro, o olho no olho, o toque, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Se acreditamos na perspectiva de que as crianças necessitam de interações para se desenvolver, a maneira como os móveis e objetos são dispostos na sala de aula é fator relevante para esse desenvolvimento.

Horn (2004), ao tratar desse assunto, faz reflexões pertinentes sobre o que observa, nas instituições de Educação Infantil:

[...] percebo que sempre existe um “lugar nobre” destinado a mesas e cadeiras, e ao quadro negro, o que legitima o fato de estar sentado, estar desenhando, pintando, recortando; cada criança com seu lápis, com suas tintas, com sua tesoura. Em geral, essa é a organização do espaço de uma sala de aula quadrada ou retangular, onde as mesas ocupam um lugar central e, encostados nas paredes, os livros (quando existem), a prateleira de jogos, os brinquedos da “casinha”, o local para dependurar trabalhos e mochilas. (HORN, 2004, P. 27)

São evidentes as tentativas, por parte das professores, de aproveitar o espaço das salas em que atuam, mas as dificuldades encontradas, principalmente no que se refere ao tamanho das salas, que, por vezes, não demandam somente esforço docente ou por parte dos gestores, mas investimento mais intenso, por parte do sistema, contribuem para que a organização das salas investigadas ainda necessitem de um olhar e de uma atuação mais sensível e pontual, o que o professor sozinho não consegue realizar.

Além dessas dificuldades, é possível notar que as professoras anseiam por sugestões de como organizar os espaços das salas e um conhecimento mais específico sobre de que maneira o espaço interfere na aprendizagem das crianças.

No que se refere a categoria “Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática”, é possível consideramos que os profissionais empenhados na Proposta “Fazer em Cantos” demonstram dificuldades, incertezas e acertos, os quais merecem a nossa investigação, no sentido de qualificar o atendimento das crianças.

A implantação da proposta “Fazer em Cantos”, que atualmente conta com 14 escolas participantes, enfrenta inúmeras dificuldades, primeiramente por se tratar de uma mudança na organização dos espaços escolares, mas sobretudo por envolver mudanças de práticas pedagógicas, o que, por vezes, causa incômodo, medo e insegurança em muitos profissionais, impedindo de avançar em determinadas práticas e romper com algumas tradições didáticas.

A falta de investimento em formações com outros profissionais específicos da área de Educação Infantil, professores de universidades, pesquisadores, conhecedores de outras propostas de “sucesso” de organização do espaço em cantos, ficou latente no decorrer dos anos, o que maximizou as barreiras encontradas para a efetivação da Proposta “Fazer em Cantos” alinhada ao que defendem os estudiosos do tema com referência à qualidade necessária no atendimento das crianças.

Tal contexto nos permite compreender melhor o universo pesquisado, bem como o percurso trilhado, os acertos e as dificuldades encontradas.

CONCLUSÃO

O nosso estudo sobre a organização dos espaços na Educação Infantil teve como foco de discussão as possibilidades educativas da proposta “Fazer em Cantos”, implantada na cidade de Araçatuba-SP.

Repensar a maneira como os espaços das instituições de Educação Infantil são pensados e organizados, e as intencionalidades educativas implícitas e explícitas nessa organização, nos faz refletir se, de fato, concebemos a criança como um ser de direitos.

A organização das salas de referência da turma das instituições de Educação Infantil foi marcada, historicamente, pela disciplina e controle das manifestações infantis. Inicialmente, não foram concebidas para atender às necessidades apresentadas pelas crianças, de modo a favorecer a autonomia, a escolha de espaços e parceiros, assim como as interações infantis e interações entre crianças e adultos.

Outro fator constatado refere-se à antecipação da escolarização, ainda presente no cenário das instituições de Educação Infantil, pela propositura da organização dos espaços e disposição dos materiais, o que nos revela um desconhecimento das especificidades da criança de até seis anos de idade, por parte dos profissionais que atuam com ela.

Modificar esse cenário, solidificado pela história da Educação Infantil e defendido por muitos profissionais, requer uma desconstrução do que já está proposto, necessitando repensar

sobre as intencionalidades educativas que nos acompanham, em nossa prática pedagógica, rompendo com uma tradição didática.

Oferecer espaços onde as crianças tenham a possibilidade de fazer escolhas e favorecer sua autonomia e o desenvolvimento progressivo da cooperação entre os inseridos nesse processo exigem um olhar sensível para a criança que é cuidada e educada nessas instituições.

O desenvolvimento infantil é construído por meio das interações estabelecidas entre crianças e adultos e entre as crianças. Para tanto, é necessário propor espaços que oportunizem determinadas interações. Diante do exposto, oferecer um cenário repleto de mesas e cadeiras e não oportunizar espaços que garantam a ação e interação da criança em pequenos grupos demonstra a não valorização por determinadas interações, em que a atividade individual prevalece sobre o trabalho em grupo.

É fundamental que a organização dos espaços atenda às necessidades infantis, de maneira a garantir conforto e segurança, colocando-lhe desafios constantes e fazendo com que a identidade dos sujeitos esteja presente nas marcas que compõem esse cenário.

Os resultados dessa investigação apontam, como implicações educacionais, a necessidade de aprofundar os estudos oferecidos aos professores e a proposição de momentos em que estes possam manifestar suas incertezas e angústias, trocando experiências e aprimorando suas práticas com os demais parceiros.

Os espaços necessitam de uma melhor atenção, alinhando com o que os diversos estudiosos do tema explicitam, no que se refere tanto à estrutura física oferecida como à propositura dos cantos e materiais disponíveis, fatores esses que precisam de um envolvimento entre professor, gestor e Sistema Municipal de Ensino.

As práticas das professoras demonstraram, em sua maioria, uma busca constante pelo aprimoramento, tendo em vista as necessidades das crianças e o respeito às suas manifestações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas: Alínea, 2010.

_____. Educação Infantil: Para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 15-32.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 5. ed. Brasília: Revista dos Tribunais, 2007.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990 e retificado 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 4 maio 2013.

_____. Lei nº. 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: 10 maio 2013.

_____. Congresso. Senado. Resolução nº 05, de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

HORN, M.G.S. **O papel do espaço a formação e transformação das ação pedagógica do educador infantil**. 2003. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A POSTURA DO PROFESSOR FRENTE ÀS PRÁTICAS MORAIS COM O OBJETIVO DE CONSTRUIR AUTONOMIA

TEACHER'S ATTITUDE TO THE FRONT OF THE MORAL PRACTICE WITH THE OBJECTIVE OF BUILDING AUTONOMY

Mazzini, Priscila, F.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo fazer uma análise do ambiente escolar como um lugar onde podem ser desenvolvidas atividades que visem à construção da moralidade autônoma. Especificamente, este trabalho propõe uma reflexão sobre o desenvolvimento moral e a importância das práticas morais que o professor lança mão para a formação de sujeitos autônomos. como estudado por Jean Piaget, e as práticas morais, descritas por Jose Maria Puig, utilizadas pelos professores para que o ambiente escolar se torne um espaço propício para o desenvolvimento da moralidade e quais são as possíveis consequências se o ambiente que influencia a construção da autonomia não oferece estas condições.

Palavras-chave: educação, construção da autonomia, práticas morais, ambiente escolar, valores morais.

ABSTRACT

This study aimed to make an analysis of the school environment as a place where they can be developed activities aimed at the construction of autonomous morality. Specifically, this work proposes a reflection on the moral development and the importance of moral practices that the teacher put his hand to the formation of autonomous subjects. as studied by Jean Piaget, and moral practices, described by Jose Maria Puig, used by teachers to the school environment becomes a space conducive to the development of morality and what are the possible consequences of the environment that influences the construction of autonomy does not provide these conditions.

Keywords: education, building autonomy, moral practices, school environment, moral values.

INTRODUÇÃO

Como referencial a teoria piagetiana, buscou-se da leitura de bibliografias que enfatizam a necessidade de uma formação do aluno voltada para a autonomia e criticidade, analisar como o ambiente escolar e as práticas do professor podem influenciar na construção da autonomia moral.

Mantovani de Assis (1989) chamou a atenção para a importância da intervenção do educador com o objetivo de oferecer condições para que os alunos construam conhecimento.

Piaget (1978, p. 15), a esse propósito, afirma o seguinte:

[...] o educador [é] indispensável, a título de animador, para criar situações e armar dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas:

Cabe informar que o tema da autonomia ligado às práticas pedagógicas dos professores é um assunto presente nos discursos educacionais. Ele tem influenciado, até mesmo, os projetos político-pedagógicos que acabam tendo como ideal o desenvolvimento da moral autônoma (CARVALHO, 1999). Porém, nem sempre essa influência exercida pela escola, é consciente; portanto, deliberada. Por vezes, os docentes até desejam e buscam executar ações que contribuam para o desenvolvimento moral de seus alunos. Todavia, eles acabam procedendo de maneira heterônoma. Em outras situações, até conscientemente os professores acabam procedendo de maneira autoritária, mesmo quando o citado projeto enfatiza a necessidade de se estabelecer relações que levem ao desenvolvimento moral.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL

A concepção de construção da autonomia parte do princípio de que ela não pode ser ensinada e nem tão pouco é inata no sujeito, ela é construída nas relações que o indivíduo estabelece com o meio, e essa construção dependerá da “qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte dos valores na sua vida” (CARVALHO, 1999, p.44). A autonomia consiste em assumir uma capacidade de interpretar leis advindas das relações sociais e de cooperação (LA TAILLE, 2007, p. 10).

Na moral autônoma, a criança adquire a consciência das regras. Essas regras são feitas pelo grupo, compreendidas e aceitas por todos, e há uma compreensão de sua necessidade e significação. Na ausência de uma autoridade as regras permanecem as mesmas.

O processo moral pelo qual o sujeito passa deve conduzi-lo a sair da anomia, passando pela heteronomia e caminhando gradualmente até a autonomia. Para Puig (1995), o educador deve estimular o desenvolvimento da ação reflexiva do aluno, de modo que este seja capaz de fazer análises críticas de situações vividas em seu cotidiano que exijam uma determinada postura autônoma.

A autonomia moral refere-se à relação social de cooperação, na qual os sujeitos compartilham conhecimento, levando em consideração as opiniões dos outros, de uma forma recíproca.

As crianças são autônomas quando fazem um uso racional e social das regras, e quando as consideram produtos do e para o grupo. A autonomia moral, que para Kant reside na vontade do homem de escolher submeter-se as leis mais “universalizantes”, aparece sendo construída em crianças passo a passo que chegam a decidir as regras a que se submeterão no grupo (MENIN, 1996, p.46).

Em oposição a este entendimento, o que pode acontecer quando o ambiente não oferece condições para que a criança desenvolva sua moralidade autônoma? Segundo Piaget a heteronomia é o que predominará. Quando, por exemplo, o professor é autoritário e não permite o desenvolvimento moral da criança pela cooperação, cria-se uma relação de respeito unilateral, que resulta na heteronomia.

Esse respeito é a origem da obrigação moral e do sentimento do dever: toda ordem partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória... são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança. Por consequência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma (PIAGET, 1994, p.154).

As relações em que apenas exista o respeito unilateral e a coação adulta induz a submissão por medo. Podemos observar que nestas há apenas uma adequação social ou racional convencional, que priva os educandos da construção da autonomia, e isso pode refletir na vida adulta do sujeito, numa forma de atuação social pouco ativa e reflexiva.

De um modo geral pode-se afirmar que o respeito unilateral, fazendo par com a relação de coação moral, conduz como Bovet bem notou, a um resultado específico que é o sentimento de dever. Mas o dever primitivo assim resultante da pressão do adulto sobre a criança permanece essencialmente heterônomo (PIAGET, 1996, p.5).

Os efeitos da autonomia e da heteronomia são bem diferentes no que diz respeito à formação da personalidade. Enquanto a heteronomia conduz o sujeito à submissão ao mais forte, a autonomia conduz a construção da personalidade crítica (PIAGET, 1996).

O papel do professor segundo De Vries (1998), é fazer com que o ambiente escolar proporcione aos educandos a construção de valores sociais e morais, de um equilíbrio emocional, da interação entre eles, e da capacidade de enfrentamento. É de extrema importância que o professor entenda o aluno e seus sentimentos, para que a relação entre eles seja baseada no respeito mútuo.

O professor deve propiciar junto ao ambiente escolar, possibilidades do exercício da cooperação, e conseqüentemente da construção das regras pelo grupo.

Nas atividades grupais, ao contrário, a prática da cooperação torna-se necessária para o andamento dos trabalhos, e nos encontros e desencontros de interesses e desinteresses [...] as crianças são obrigadas pela convivência, a estruturar melhor suas relações, surgem por necessidade do grupo, suas próprias regras (MENIN, 1996, p.92).

Para os alunos, o professor é um modelo a ser seguido, sendo assim, se o professor tiver um comportamento e emitir juízos morais heterônomos, dificilmente propiciará condições para que seus alunos questionem e construam sua própria forma de julgar, mas se o professor puder optar por uma educação moral autônoma, sua autonomia será um modelo a eles.

Borges e Tognetta (2013, p.18) apontam para a necessidade de se pensar na qualidade das relações na escola e afirmam que isso diminui muito quando

[...] os educadores pouco sabem sobre como favorecê-la. Não pairam dúvidas de que educadores em geral aspiram à formação ética de seus alunos, desejando que estes sejam respeitosos, justos, generosos. Entretanto, eles desconhecem que tais valores morais são formados no cotidiano das relações interpessoais e, portanto, não são estruturas inatas, tampouco apenas interiorizadas por aqueles que aprendem.

Vinha e Tognetta (2009) observam que embora se deseje que os alunos ajam moralmente, as escolas não abrem espaços para que haja reflexão sobre as ações, princípios e normas, sobre valores e sentimentos. Puig (2000; 2004 *apud* VINHA e TOGNETTA, 2009) cita assembléias e práticas morais como atividades que podem promover o desenvolvimento moral.

Vinha e Tognetta (2009, p.527) ressaltam por fim que,

Na realidade não é apenas um ou outro fator isolado (família, traços de personalidade, escola, amigos, meios de comunicação, etc.), mas o conjunto deles que contribui neste processo de construção de valores morais. Será durante a convivência diária, desde pequena, com adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas.

É por meio das relações sociais que a construção de regras morais será possível, contudo somente as regras por si só não são tão importantes, Vinha e Tognetta (2009) afirmam que, uma pessoa pode não roubar, não pelo valor moral, ou por uma consciência de que está fazendo algo ruim para seu próximo, mas por medo de ser pego com algo que não lhe pertence. Sendo assim, os valores morais não estão ligados literalmente à obediência das regras, mas aos princípios morais e a consciência de cada regra.

Na visão piagetiana os meios são tão importantes quanto os fins, para ele, não se pode ensinar cooperação sem práticas que encorajem a cooperação, não se pode ensinar justiça sem práticas que levem a reflexão dos meios de resolução de conflitos, não se pode ensinar tolerância sem a prática da conversa e o respeito à opinião do próximo (MENIN, 2002). Desta forma, por meio das práticas morais, os alunos e os professores passariam pelo processo de construção de valores e regras que permitiriam que eles fizessem trocas, refletindo e construindo sua autonomia por meio das relações de solidariedade, cooperação e respeito mútuo.

É inquestionável que vivemos atualmente um processo acelerado de constantes mudanças no desenvolvimento cultural social e moral dos indivíduos. Assim, é importante refletirmos sobre a necessidade dos indivíduos serem capazes de pensar criticamente acerca de seus papéis morais nessa sociedade. Para Goergen (2007) a escola e seus segmentos são importantes para a construção da moralidade e valores morais,

A moralidade não é apenas responsabilidade ou culpa desse ou daquele indivíduo, desse ou daquele grupo, dessa ou daquela instituição, mas da sociedade como um todo [...] dizer que a responsabilidade é de todos, não significa dizer que ela não é de ninguém, ao contrário, significa que cada segmento social, cada instituição, cada indivíduo deve assumir responsabilidade moral em seu âmbito de atuação. Por sua inegável influência sobre a formação das futuras gerações cabe aos setores diretamente envolvidos com a educação, como a família, a mídia e a escola, um papel particularmente relevante na reforma moral da sociedade (GOERGEN, 2007, p.740).

Entende-se que o meio influencia o indivíduo, que por sua vez influencia o meio (SANTOS, 2012), dessa maneira, é fundamental conhecer os processos pelos quais os alunos passam para construir sua moralidade, princípios e valores.

Antes de falarmos sobre construção de valores, é necessário primeiramente entender o conceito de valores.

Segundo Menin (2002) “[...] valores são os critérios últimos de definição de metas ou fins para as ações humanas e não necessitam de explicações maiores além deles mesmos para existirem” (MENIN, 2002, p.93). Segundo ela, valores ainda seriam determinados pela cultura e sociedade em função dos sujeitos e costumes em dado momento histórico.

Desta forma, a educação na escola deve passar pela construção de valores morais, construção essa que só é possível através das relações de cooperação, diálogo, trocas.

Um desafio atual da educação é contribuir para a formação moral de alunos/sujeitos. Desta forma, é imprescindível que nos ambientes escolares sejam construídos através da ética, reflexividade, criticidade e a moralidade e que estas sejam objetivos a serem alcançados como valores importantes para uma vivência em sociedade.

Nesse sentido,

(...) a escola, enquanto instituição formadora e os profissionais da educação, como elementos indispensáveis e centrais à organização da escola, ocupam papel essencial no processo de desenvolvimento da moral. Segundo Oliveira (1994, p.6) o desenvolvimento moral “[...] é concebido como a construção da capacidade de tomar decisões conscientes, críticas e transformadoras, o que ocorre quando o indivíduo se torna capaz de compreender, além de conhecer os valores existentes em seu grupo social.” (SANTOS; TREVISOL, 2012, p. 126).

Como ninguém nasce moralmente capaz de refletir acerca de acontecimentos sociais, é necessária que a idéia de participação social seja construída em ambientes propícios, como a escola.

PRÁTICAS MORAIS

Quando refletimos sobre as práticas na escola, pensamos em um conjunto de estruturas que se realizam e se evidenciam neste ambiente. A partir disso, nasce um questionamento, até

que ponto os sujeitos são protagonistas e criadores de suas práticas ou daquilo que fazem, ou eles apenas seguem os padrões previamente estabelecidos?

Para Puig (2004) há sim uma influência da sociedade na ação do sujeito, até porque não se cria algo a partir do nada, mas essas ações podem ser modificadas ou recriadas quando os sujeitos assim julgarem necessário.

As práticas são produtos culturais da comunidade e, ao mesmo tempo, são realizações pessoais dos sujeitos participantes. Além disso, por meio das práticas, os sujeitos se formam e as estruturas sociais se reproduzem. Portanto, as práticas permitem superar o dilema entre o objetivismo e o subjetivismo; elas são um espaço onde a ação expressa as restrições sociais, mas onde essa mesma ação reproduz e modifica tais condições (PUIG 2004, p.36).

E ainda convém destacar a importância de um espaço para criação de práticas sociais que conduzam a condutas morais. “[...]A moral é uma responsabilidade humana, mas é uma responsabilidade exercida, em grande parte, por meio da criação de condições que convidam a uma conduta moral ótima ou que permitem mantê-la” (PUIG, 2004, p.37).

Para explicar como se constrói a mente no interior de uma prática, é preciso entender o modo como a mente e a cultura se entrelaçam, ou seja, o comportamento não se isola do seu contexto social, desta maneira a mente, conseqüentemente o comportamento reflete o que as condições socioculturais compartilham (PUIG, 2004).

Segundo Puig (2004) as práticas morais são acontecimentos educacionais organizados e rotinizados que dão oportunidade aos participantes para refletirem sobre situações, exercitar o autocontrole e construir a autonomia moral.

Os educadores tendem a rotinizar as práticas escolares porque sabem que isso é imprescindível para garantir a convivência escolar e a aprendizagem [...] Sem repetição não há possibilidade de aprendizagem. Primeiro, porque, muitas vezes, as novas condutas ou disposições não são assimiladas senão por reiteração; e em segundo lugar, porque só vale a pena aprender aquilo que se vai repetir ou o que poderá ser aplicado de modo recorrente em situações similares. (PUIG, 2004, p.61).

Puig (2004) apresenta diferentes tipos de práticas, que ele classifica como procedimentais e substantivas. As práticas procedimentais subdividem-se em prática de reflexividade e de deliberação, e as práticas substantivas em práticas de virtude e normativas.

As práticas procedimentais podem ser práticas de reflexividade, que são aquelas que proporcionam ao sujeito “[...] meios para o autoconhecimento, a auto-avaliação e a autoconstrução pessoal [...]” (PUIG, 2004, p.94). Essa prática tem por objetivo dirigir o sujeito ao conhecimento de si, reconhecendo a autenticidade de se pôr em contato consigo. Uma oficina redação autobiográfica é uma prática de reflexividade. Esta oficina levaria o aluno a um meio de auto-reflexão em busca de avaliar seus conhecimentos e atitudes.

As práticas de deliberação são “[...] todas aquelas situações que convidam ao diálogo, à compreensão e ao intercambio construtivo de razões [...]” (PUIG, 2004, p.95). Essa prática tem por finalidade oferecer meios para que os sujeitos dialoguem, questionem, tomem decisões, diante de uma necessidade ou um conflito em busca de possíveis soluções. O sujeito da prática de deliberação é um grupo. Uma sessão de debate ou os exercícios de compreensão crítica são práticas de deliberação. Puig (2004, p.125) cita que “Nas situações de deliberação, interessam, certamente, as opiniões de cada um, mas, acima de tudo, centramos a atenção no processo de consideração de um assunto e no debate entre pontos de vista distintos”.

As práticas substantivas podem ser de virtude, que “[..] englobam todos os cursos de acontecimentos que cristalizam valores em uma forma social estabelecida[...]” (PUIG, 2004, p.95). Essa prática tem o desígnio de transmitir aos alunos as qualidades consideradas moralmente desejáveis, que exijam do sujeito uma excelência pessoal. Uma rotina é uma prática de virtude. Ela estabelece atividades e tempos determinados, cristalizam valores nos comportamentos e visam criar hábitos no alunos.

As práticas normativas “[...] tem a ver com as múltiplas ações levadas a efeito numa escola para transmitir as normas básicas que regem seu funcionamento [...]” (PUIG, 2004, p.95). Essa prática define o que podemos considerar como correto ou incorreto em um comportamento, maneira de ser ou pensar. Uma assembléia é uma prática normativa. Através dela pode-se discutir as normas da classe construídas pelos alunos e as normas da escola, e debater possíveis conflitos ou alguma dificuldade enfrentada pelo grupo.

Os processos educacionais são vivenciados pelos sujeitos em cada uma das práticas, portanto, um dos principais objetivos dos educadores deve ser projetar práticas que levem os alunos a uma educação que desenvolva a moralidade. No ambiente escolar, as práticas morais propiciam o desenvolvimento da autonomia.

Os valores que devem ser construídos na escola devem estar implícitos nos conteúdos abordados nas diversas disciplinas escolares e nas relações interpessoais.

Os educadores são os planejadores de práticas e devem visar a construção de um meio que seja educativo, onde os alunos possam ter contato com um ambiente construtivo que instrua e forme. Este meio deve possibilitar formas de aprendizagem desde o ler e escrever até resoluções de conflitos. Sendo as práticas morais acontecimentos humanos organizados, faz-se necessário que estas sejam de fato vividas pelos sujeitos em conjunto com o meio.

Nota-se então que:

As práticas como contextos formais ou informais exercem uma ação educativa sobre os seus participantes. Uma prática moral é um curso de acontecimento culturalmente estabelecido que permite enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral (MATTOS, 2012, p.109).

Desta forma, as práticas morais buscam capacidade dos sujeitos de socializar, resolver conflitos e organizar regras por meio da cooperação alcançando a autonomia do grupo. As práticas existem pela ação humana. “As práticas morais levam o ser humano ao desenvolvimento de valores, virtudes, conceitos de valor, sentido de coletividade, identidade pessoal e ética” (MATTOS, 2012, p.109).

Para ele, as práticas também devem ser construídas juntamente com as crianças, pois ao desenvolver uma prática moral, a personalidade destas crianças vai sendo desenvolvida também por meio da participação.

As práticas morais no contexto escolar “facilitam a eficácia do trabalho escolar, a organização da aula, e a convivência entre os alunos”. (PUIG, 2004, p.188). É importante ressaltar que as práticas são planejadas pelos professores mais em conjunto com a classe são desenvolvidas de maneira a ampliar o ensino e os esforços de aprendizagem. (PUIG, 2004).

Com isso pode-se concluir que a educação moral vai depender de uma forma significativa, da *construção de um meio educacional* em que as práticas demonstrem valores morais que vão reger todos os alunos/sujeitos ao longo de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo abordamos o assunto da Autonomia e a importância da prática pedagógica para o desenvolvimento da moral autônoma no ambiente escolar. Apontamos estudos importantes para o entendimento e a diferenciação da moral da obediência e a consciência das regras, sendo que a obediência às regras muitas vezes por ser externa ao sujeito e este, na ausência de uma autoridade acaba não levando em consideração suas necessidades. É importante ressaltar que a autonomia pressupõe também levar em consideração regras externas, contudo o sujeito autônomo tem capacidade para refletir sobre eles.

A prática moral nos ajuda a entender o processo de construção da moralidade e dispõe de meios para intervir neste. As práticas morais visam que o ambiente escolar proporcione aos educandos maneiras de se relacionarem uns com os outros levando em conta suas diferenças, tendo como objetivo um melhor convívio entre eles. Sendo assim, devem ser desenvolvidas em ambientes que favoreçam a experimentação de situações que levem os alunos a construírem seus valores morais, pelo respeito mútuo, na medida em que exercitam sua autonomia. Com isso

pudemos refletir sobre o contexto escolar, a importância da participação do aluno em seu processo de conhecimento e a influência que o professor e suas práticas têm sobre a construção da autonomia. É por meio das práticas e o ambiente que o professor proporciona que poderá contribuir para o desenvolvimento da moral, uma vez que o ambiente escolar se tornará o mais propício a isto.

REFERÊNCIAS

BORGES,A,K,S. ; TOGNETTA,L, R, P. **A qualidade da interação entre pares e a implantação de um ambiente sociomoral cooperativo a partir da literatura infantil.** v.3, n.1, 2013.

BRAGA, A,R; MORAES,H,B. **Escola e família como ambientes favoráveis à cooperação.** Pesquisas e práticas psicossociais 4(2), São João Del-Rei, Jul.2010.

CARVALHO, J, S, F. [et al]. **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

DE VRIES, R. [et al]. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes médicas,1998.

GOERGEN, P. **Educação e valores no mundo contemporâneo.** Campinas: educ. soc. vol. 26, n.92, p. 983-1011- out. 2005.

_____. **Educação moral hoje:** cenários, perspectivas e perplexidades. Campinas, **Educ. Soc.** vol.28, n.100-especial, p.737-762,out.2007.

LA TAILLE, Y. **Desenvolvimento humano:** contribuições da psicologia moral. Instituto de psicologia – USP. 18 (1), 11-36, 2007.

_____; MENIN, M,S,S. [et al.] **Crise de valores ou valores em crise?.** Porto alegre: Artimed, 2009.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia para a educação pré-escolar.** São Paulo: Pioneira, 1989.

MENIN, M, S, S. Valores na escola. **Educação e pesquisa.** São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100. jan/jun 2002.

_____. Desenvolvimento moral. In: PIGET, J. et al (org). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do psicólogo,1996, p.37-104.

PIAGET, J. (1932) **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

_____ (1948) **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Unesco, 1978.

_____ [et. al]. **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

PUIG, J. M. **Práticas Morais** – uma abordagem sociocultural da Educação Moral. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SANTOS, A. C. B. H. dos. [et. al] Educação moral na escola: relato de experiências. **Nuances:** estudos sobre educação. Ano XVIII, v.23, n.24, p.124-143, set/dez. 2012.

VINHA, T. P. [et al]. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a pratica das regras e assembleias na escola. Campinas,SP. Mercado de letras, 2007.

_____; TOGNETTA, L, R, P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo educ.**, Curitiba, v.9, n.28, p. 525-540, set/dez. 2009.

APRENDER A APRENDER E A METACOGNIÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

LEARNING TO LEARN AND METACOGNITION AS A TOOL FOR VOCATIONAL EDUCATION

¹Adriana Croti, ¹Carmen Lúcia Dias, ¹Adriano Rodrigues Ruiz

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Mestrado em Educação, Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: adrianaacroti@gmail.com

RESUMO

O tema competências tem aproximado a educação e o ambiente profissional, e o aprender a aprender revela-se como catalizador deste processo. Busca-se uma educação que seja construída ao longo da vida, potencializando as relações, conhecimentos e habilidades que são conquistadas pelo indivíduo para alcançar uma sociedade aprendente com base no constructo da metacognição. Se, por um lado, as demandas econômicas requerem das empresas qualidade e produtividade de forma emergencial, por outro, o aprendizado demanda tempo. A instituição do programa Jovem Aprendiz pretende auxiliar na mudança de cenário da educação profissionalizante no Brasil. Mas como diminuir a dicotomia que se faz entre mercado de trabalho e aprendizagem? E como aprender a aprender para aplicar saberes diversos em pouco espaço de tempo? A partir da leitura de pesquisadores renomados na área sobre a temática, este artigo aborda aspectos sobre metacognição e aprendizagem autorregulada com o objetivo de apresentar suas características congruências.

Palavras chaves: Aprendizagem, Metacognição, Autorregulação, Ensino profissionalizante.

ABSTRACT

The theme skills have approached education and professional environment, and learning how to learn is revealed as a catalyst in this process. Search is an education that is built over a lifetime, enhancing relationships, knowledge and skills that are won by the individual to achieve a learning society based on the construct of metacognition. On the one hand, the economic demands require the companies quality and productivity as an emergency, on the other, learning takes time. The institution of the Young Apprentice program is intended to assist in changing the landscape of vocational education in Brazil. But how to reduce the dichotomy that is made between work and learning market? And learning how to learn to apply diverse knowledge in a short space of time? From the reading of renowned researchers in the field on the theme, this article discusses aspects of metacognition and self-regulated learning in order to present their congruence features.

Key words: Learning, Metacognition, Self-Regulation, vocational education.

INTRODUÇÃO

O formato das relações comerciais no sistema globalizado, associado às questões de ordem econômica mundial, promoveu a busca por novas competências para o exercício nas relações de

trabalho que afetaram trabalhadores em todo mundo. A economia para continuar se desenvolvendo de forma sustentável deve contar com a melhoria de forma sistêmica na qualidade dos recursos humanos. A década de 1990 retoma o diálogo no aspecto da educação profissional no Brasil; em especial às políticas educacionais por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013). O documento da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – CEPAL – apresenta recomendações de ações para o ensino profissional, com vistas a ofertar conhecimento para a prática profissional, que são: versatilidade, capacidade de comunicação, motivação, destrezas básicas, como habilidades como cálculos, ordenamentos de prioridade e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. Estas características apontam para uma formação básica e profissional com o intuito de formar cidadãos capacitados para participar da sociedade e desenvolver-se produtivamente para construção de uma moderna cidadania.

O desenvolvimento da educação para todos, deve ser alcançada com uma aprendizagem que considere os aspectos cognitivos, éticos e instrumentais (SHIROMA et al., 2007). Desta forma, busca-se uma educação que seja construída ao longo da vida, potencializando as relações, os conhecimentos e as habilidades que são conquistadas pelo indivíduo para alcançar uma sociedade aprendente. A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esta pesquisa aborda as questões relativas ao pilar do aprender a ser que pretende desenvolver a personalidade e a capacidade de forma autônoma, com responsabilidade e discernimento. Assim, devem ser considerados os aspectos individuais como memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (UNESCO, 1998), aspectos estes relativos à cognição ou metacognição. Este último promove a autorregulação e proporciona ao indivíduo a capacidade de aprender a aprender, oportunizando desenvolvimento na aprendizagem e nos aspectos que esta tem relação direta, seja pessoal, profissional ou intrapessoal.

Por outro lado, as críticas à Teoria do Capital Humano reforça a percepção de que a Educação por si só não tem a possibilidade da construção de uma sociedade justa e igualitária. Contudo, deve-se observar que é por meio da Educação que se oportuniza ao cidadão desenvolver seu estado de consciência crítica-reflexiva e sistêmica. A educação não é neutra e não se pode dissociá-la do sistema político. Sendo assim, cabe refletir sobre qual conceito de trabalho a educação está se pautando (ZACOUTEGUY; CARVALHO, 2010). Sendo assim, na década de 1990 o olhar político volta-se para a capacitação de profissionais, principalmente o público jovem, e com

enfoque para as áreas de ensino médio profissionalizante, com objetivo de proporcionar uma interação entre necessidade do mercado e possibilidade de primeiro emprego aos jovens. Para atender esta demanda instituiu-se a Lei de Aprendizagem 10.097/2000 (BRASIL, 2000) que, entre outros objetivos oportuniza aos jovens de 14 a 24 anos obter o primeiro emprego pelo programa Aprendiz Legal. Todavia, além de saberes técnicos, a postura e o comportamento destes jovens precisam ser construídos. E como aprender, apreender e aplicar saberes diversos em pouco espaço de tempo? Como aprender a aprender para poder exercer melhor as avaliações e escolhas? Estas inquietações remetem aos aspectos da metacognição como ferramenta para construção da aprendizagem autorregulada.

Nestes pressupostos, os caminhos conduziram-me aos estudos da aprendizagem autorregulada e à metacognição. A partir da leitura de pesquisadores renomados na área sobre a temática, este artigo aborda aspectos sobre metacognição e aprendizagem autorregulada. Está organizado em quatro seções, a Introdução que aqui se apresenta e aborda as relações de trabalho e os aspectos das competências para o profissional deste mercado. A segunda seção aborda aspectos teóricos da cognição e metacognição com vistas a apresentar suas diferenças e congruências. Na terceira seção estão apontadas as conclusões finais do artigo.

METACOGNIÇÃO: CRIANDO LAÇOS COM TEÓRICOS DA COGNIÇÃO

Evoluímos em nossa existência pela capacidade de aprendizagem e de linguagem. Somos seres em expansão de conhecimento, somos “Aprendizes”. Todavia, as constantes transformações sociais, políticas e econômicas associadas ao aspecto da globalização e a tecnologia têm ofertado uma quantidade de informações maior do que o indivíduo possa lidar, ou ainda, assimilar. E aprender é um processo multifacetado que envolve um exercício laborioso de construção de conhecimento, faz uso das funções cognitiva, afetiva, psicomotora, social e cultural, “o homem nasce em uma cultura que tem como uma das funções precípuas a conservação e a transmissão do aprendizado anterior [...] não poderá assim depender de um processo de aprendizagem acidental, tem que ser ‘educado’.” (BRUNER, 1976, p. 113-114).

Sendo assim, o conhecimento não pode ser reduzido à informação, para sua construção é preciso classificar, analisar e contextualizar as informações. Conhecimento refere-se também à consciência e à inteligência, uma vez que a inteligência está relacionada com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e com aplicabilidade; e consciência pede a reflexão (PIMENTA, 1997). Assim, “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo.” (MORIN,

2000, p. 20), são construções realizadas pelas codificações cerebrais, que utilizam-se de seus sentidos, crenças, culturas que traduz e interpreta o mundo, e extrai suas percepções. Por isso, a aprendizagem não ocorre no indivíduo, mas é provocada pela manipulação da informação, onde esta manipulação pode ser entendida como um esforço interno realizado para transformar a informação, ajustando-a a esquemas e a codificando-a, para finalmente, avaliá-la e definir aplicabilidade à ação concreta (BRUNER, 2001).

Desta forma, a abordagem cognitiva explora o que denominamos de processos centrais dos indivíduos, tais como: organização do conhecimento, processamento das informações e comportamentos com relação à tomada de decisão. Trata-se de uma abordagem interacionista, onde o indivíduo, agente ativo no processo de aprender, faz através da sua relação com o meio o controle sobre este, e assim, na ação, modifica-o e se modifica. Reforça-se a influência da cultura no aprendizado. Para o autor, a cultura molda a mente; a percepção e a codificação desta é que produz significados ao indivíduo.

Para Ausubel (1980), a aprendizagem acontece quando se leva em consideração o que o indivíduo já sabe. A princípio pode parecer simples definir o que o 'indivíduo já sabe', porém tem relação com aspectos cognitivos, ou seja, ao conteúdo total e organização de ideias que ele possui. Este saber prévio é ponte (subsunção) para a construção de novos conhecimentos, que se dá pela reconfiguração das estruturas mentais. A assimilação está na ideia de que os novos significados são adquiridos pela interação da nova informação com os conceitos pré-existentes no indivíduo (AUSUBEL, 1980). Deve contudo, ser aprendido de forma significativa, de maneira não literal e não arbitrária (MOREIRA, 2006).

Vygotsky tem por concepção que a organização cerebral tem por base sistemas funcionais, que atuam de forma articulada e com papel definido dentro de um sistema complexo que considera os aspectos filogenéticos e ontogenéticos para o desenvolvimento psicológico humano. Assim, o funcionamento psicológico considera a ligação dos processos psicológicos humanos e a sua relação com o ambiente cultural em que estão inseridos (OLIVEIRA, 1992, VYGOTSKY, 1989), considera-se como sendo dois momentos um que acontece na relação com o mundo externo (interpsíquica), e outro que se dá internamente (intrapíquica). Esta transformação de um processo interpessoal para intrapessoal é resultado de um longo caminho no desenvolvimento do indivíduo, são aspectos ligados a internalização de forma culturais e da linguagem, tanto a externa quanto da interna (egocêntrica), pode ser descrita como processo de internalização, ou seja,

reconstrução interna de uma operação externa. (PORTILHO, 2011; MELLO, 2004; MOREIRA, 1999; VYGOTSKY, 1988).

Também para Vygotsky (1988), no aspecto da linguagem humana a considera um sistema simbólico fundamental e importante para compreender o mundo, nesta outra mediação, que acontece entre sujeito e objeto de conhecimento, onde o conhecimento ocorre a partir do exterior, para depois tornarem-se pensamentos e, serem por conseguinte, internalizados. É a natureza social que se modifica para a natureza psicológica. Com considerações próximas para Bruner (2001) a linguagem refere-se a construção de significados, uma vez que contribui para a extração dos mesmo, uma vez que os significados influenciam as percepções e os processos de pensamentos.

Relacionar-se com o meio para a construção cognitiva é o pensamento de Piaget, na concepção da sua teoria denominada Epistemologia Genética foi quem realizou o estudo rigoroso no processo de aquisição de conhecimento do ser humano. A estrutura para o espírito do adulto não são inatas na criança, são construídas aos poucos, ligadas a uma cadeia de estruturas anteriores – equilíbrio e acomodação das estruturas cognitivas. Estas são as estruturas orgânicas que constituem a inteligência (PIAGET, 1989). Então, “o desenvolvimento das estruturas cognitivas e de conhecimento é um processo evolucionário que acontece dentro de cada indivíduo.” (WADSWORTH, 1997). Para Piaget, o conhecimento é uma construção contínua. É a passagem de um estágio para outro seguinte que formam novas estruturas, que não existiam como estão, mas que se transformaram pela ação da relação entre sujeito e meio. Por isso, “o termo ‘conhecer’ tem o sentido claro de: organizar, estruturar e explicar, porém a partir do vivido (do experienciado).” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 3). O conhecimento acontece da interação de uma pessoa sobre o meio em que vive, e ocorre, obrigatoriamente quando os fatos e as coisas, por meio das percepções do indivíduo são inseridos na sua estrutura cognitiva, assim, conhecimento implica em assimilação.

A ação (movimento, pensamento e sentimento) é o centro da teoria de Piaget, uma vez que esta é responsável pela interação entre o meio e o organismo, e também é responsável pela adaptação, que sofre evolução (espiral) no significado e compreensão. Flavell et al (1999, p. 11) expõe perfeitamente este pensar quando coloca que “Piaget enfatizou a ideia de que a mente vai ao encontro do ambiente de uma maneira extremamente ativa, autodirecionada e sem meio termos.” O conceito de adaptação e de estrutura de Piaget traz a noção de constantes movimentos e de trocas tanto mecânicas quanto simbólicas, que se tornam infinitamente abertas.

A adaptação dialética abrange a evolução do concreto à abstração simbólica, onde cada etapa é ao mesmo tempo superação e conservação, uma vez que o conhecimento amplia de forma espiral (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).

Neste processo contínuo de desequilíbrio, adaptação e equilibração o indivíduo alcança a abstração reflexiva quando transpõe o que retirou do anterior, é uma ação inicial e inconsciente, mas que posteriormente na tomada de consciência (sistema de significação) realiza o “pensar sobre o pensar”, ou seja, formula o pensamento ou a abstração reflexiva. Isso nos remete a metacognição, que aqui são como processos de pensamentos que servem para analisar, sintetizar e para reflexão. São os processos metacognitivos que coordenam as aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura e compreensão de textos. Assim, as estruturas mentais funcionam classificando, ordenando, estabelecendo implicações e permitindo inserção dos objetos e dos eventos no espaço e no tempo, o que permitirá então a construção da noção de causalidade, desde os níveis mais elementares até os mais complexos, em nível da representação. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 18).

METACOGNIÇÃO: APRENDER A APRENDER

A prática da metacognição tem por objetivo potencializar o processo de aprender, pois o conhecimento que o aluno possui acerca do que sabe o auxilia na formulação de estratégias que o ajuda a aprender. Desta forma, Portilho (2011, p. 103) apresenta “a metacognição como um dos caminhos do autoconhecimento no processo de aprendizagem.” Assim, o aluno ao tomar consciência define suas estratégias de aprendizagem e determina o seu caminho para o aprender a aprender, sabendo-se ser estas estratégias um conjunto de procedimentos organizados que favorecem alcançar a aprendizagem. As pesquisas sobre a aprendizagem passaram a partir da década de 1960-70 pelos estudos de Flavell em metamemória a contar com os processos metacognitivos.

Para uma melhor compreensão do que seja metacognição é importante ressaltar a distinção entre a cognição e a metacognição. A cognição trata da ação, do fazer, da representação dos objetos e fatos (STEDILE; FRIENDLANDER, 2003). Para Fonseca (1998, p.7) “a cognição é o ato de conhecer ou de captar, integrar, elaborar e exprimir uma informação”, ou seja, a abordagem do conhecimento e dos processos de pensamento está atrelada a cognição e sem esta não se poderia conceber, explicar e transformar. Por outro lado, a metacognição diz respeito ao planejar, à

avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos (RIBEIRO, 2003; STEDILE; FRIENDLANDER, 2003).

A ideia de separação está mais voltada para facilitar a compreensão e o estudo, pois a mente humana é um sistema complexo de processo em interação, que se comprova quando entendemos que “os processos mentais participam virtualmente de todos os processos e atividades psicológicas humanas, e, conseqüentemente, não existe um ponto arbitrário e bem fundamentado onde pararmos.” (FLAVELL et al, 1999, p. 10). Sendo assim, a partir de seus estudos realizados na área da memória, foi o primeiro autor a referir-se à metacognição, definindo-a como o conhecimento que o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento, ou seja, o conhecimento dos próprios processos e produtos cognitivos, ou algo relacionado com eles (FIGUEIRA, 2003; FLAVEL et al., 1999). A metacognição é então uma atitude reflexiva, que trata do pensar sobre o nosso pensar, ou seja, o aprender. Também definida como “a consciência do próprio ato mental ao longo do desenvolvimento – como faço, por que faço e como posso fazer.” (MAIA; THOMPSON, 2011, p. 27).

Com o intuito de especificar os domínios, Flavell et. al (1999), distingui os tipos de conhecimentos necessários para a atividade metacognitiva como: o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, os objetivos/tarefas e as ações/estratégias metacognitivas. O conhecimento metacognitivo é adquirido pelo indivíduo e está relacionado com o conhecimento e as crenças – o todo cognitivo, refere-se à mente. As experiências metacognitivas referem-se à consciência das experiências cognitivas. Os objetivos ou tarefas tratam das metas a serem alcançadas a cada situação cognitiva, por fim, as ações referem-se as estratégias utilizadas para atingir tais metas (FLAVELL et. al 1999; JOU; SPERB, 2006).

Pode-se dizer, pelo que apresenta Flavell (1987), que o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas se relacionam uma vez que o conhecimento autoriza interpretar as experiências e a operar sobre elas e ainda que os aspectos emocionais contribuem para o processo de desenvolvimento e alterações que se sucedem da cognição

Esta condição nos remete à operação dos processos executivos. Quando nos tornamos conscientes de nossa consciência temos condição de planejar e controlar nosso processo de aprendizagem. Desta forma, podemos regular e monitorar as atividades cognitivas que praticamos para obter potencialização da aprendizagem, dizemos então que estamos assumindo o significado da metacognição em ação. Por isso, no âmbito de estudo educacional duas formas de entendimento estão sendo aplicada à metacognição. Uma aborda o conhecimento sobre o

conhecimento – tomada de consciência do seu próprio pensar, outra, o controle ou autorregulação – capacidade de avaliar e corrigir a execução da atividade cognitiva. Embora com enfoques distintos, encontram-se intimamente relacionados, dissociá-los produz uma simplificação sem sentido (RIBEIRO, 2003).

A prática da metacognição em ação pode ser considerada como o processo de autorregulação da aprendizagem.

Esta nova forma de aprendizagem baseada em abordagem construtivista não só visa avaliar nos alunos as aprendizagens observáveis, mas também identificar os motivos e sentimentos que permitem aos professores reconhecer adaptações e ajustes feitos do ritmo de seus alunos para incentivar e desenvolver neles a aprendizagem autônoma e regulamentada. (VALENZUELA-ZAMBRANO; PEREZ-VILLALOBOS, 2013, p. 68)

Nos cursos profissionalizantes preconiza-se que seja possibilitado ao aluno não só uma aprendizagem de conteúdos, mas também de aplicabilidade dos conceitos às situações da vida real. O aluno deve ser instruído para que consiga entender os conteúdos e não memorizá-los, estabelecendo assim uma estratégia particular que, muito provavelmente o ajudará a desenvolver sua forma particular de aprender. Desta forma, a aprendizagem inicia-se com a mediação, mas ao passar o tempo torna-se autorregulada, ou seja, passa a ser planejada, organizada e controlada ajustando-se aos diferentes sujeitos que, autônomos, avaliam e corrigem as estratégias adotadas.

Para Bruner (2001, p.56-57), é importante determinar o que os aprendizes estão fazendo e quais são os motivos para agir, promovendo a mudança de foco na percepção de sua ação no mundo para a ação nas crenças sobre o mundo. Estas mudanças desenvolvem responsabilidades por sua própria aprendizagem, bem como o pensar sobre o seu pensar. Este “pensar sobre” suas próprias operações cognitivas afetam seus procedimentos mentais.

O conhecimento humano é essencialmente ativo, o processo educacional deve promover situações desequilibradoras ao aluno, para que ocorra o exercício da inteligência, quando o aluno elabora seu conhecimento e a verdadeira aprendizagem acontece, pois a inteligência é o instrumento mais importante da aprendizagem (MIZUKAMI, 2013).

Sendo assim, o professor deve criar condições que submetam os alunos a desafios, a busca por respostas, à cooperação com o intuito de que possam alcançar o quadro teórico-prático numa visão crescente de complexidade. Apenas a troca de ideias dá liberdade ao pensamento e à sua expressão, que são as condições imprescindíveis para o aperfeiçoamento do ser humano. Cabe ao aluno um papel essencialmente ativo, uma vez que a atividade é uma forma de funcionamento do indivíduo e ao professor caberá a orientação necessária (MIZUKAMI, 2013). O processo de ensinar está diretamente ligado ao processo de aprender. Estes processos devem acontecer de forma

dialética com o indivíduo agindo de forma ativa, possibilitando que os alunos com suas diversas formas de aprendizagem, possa construir o conhecimento pelo sujeito e pelas ações que se dá no mundo; uma vez que “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade [...] o que foi tecido junto [...] para acomodar elementos diferentes que são inseparáveis constitutivos do todo.” (MORIN, 2000, p. 38).

No tocante à educação profissionalizante é primordial considerar as relações dos alunos com outros (seus pares), com o ambiente profissional e com o mundo; incluindo as relações de saberes entre as diferentes atividades executadas na organização. Lembrando Morin (2000, p. 19) “todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão”, por isso é necessário ensinar estratégias que tratem o inesperado, buscando desenvolver a autonomia dos alunos, delegando-os o papel de ser ativo na construção de seu conhecimento, com a possibilidade da aplicação nas situações cotidianas e vida profissional, qualquer que seja.

Desta forma, observa-se que a relação entre aluno e professor deve ser de mútua responsabilidade na conquista do conhecimento com uma postura de colaboração. Para que juntos conquistem a profunda compreensão do significado de aprender a aprender.

Surge uma nova visão pedagógica de que o aluno deve estar ciente de seus próprios processos de pensamento, e que é essencial para o professor ajudá-lo a tornar-se mais metacognitivo e ajudar o aluno a atingir o seu domínio total, fazendo-o refletir como está realizando o seu trabalho e de que forma sua abordagem pode ser melhorada. É por meio da participação do aluno como um ser ativo e intencional que se torna possível perceber o conhecimento como algo “feito pelo homem”, e não como algo que existe, na percepção de como nosso conhecimento sobre o mundo e sobre nós e os outros é construído e negociado com os outros (BRUNER, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se por um lado o mercado de trabalho solicita pessoas “prontas” para a ação. Aprender demanda tempo e construção. Dentro do pensamento cognitivo a metacognição, no seu caráter de pensar o pensar, se apresenta como ferramenta para construção deste aprender a aprender, que insere o Jovem Aprendiz no processo de aprendizagem autorregulada e consequentemente, na elaboração do seu conhecimento.

Desta forma, observa-se a importância da metacognição no “aprender a aprender” para o desenvolvimento de atitudes ativas autorreguladas de aprendizagem, que serão recompensadas

com uma melhor interação com o mundo, com o mercado de trabalho, proporcionando alcançar uma carreira profissional de conquistas e sucessos.

A construção do conhecimento demanda ações ativas de professores e alunos para que de forma dialética se constitua a relação de ensino e aprendizagem. Desta forma, observa-se a importância do objetivo de descobrir a relação entre a construção do conhecimento e a sua aplicabilidade no processo de aprender a aprender, buscando promover o pensar sobre o pensar e desenvolver características que remetam à autonomia dos alunos e os aspectos de uma didática reflexiva. Nesta perspectiva, torna-se relevante compreender como o aluno concebe o funcionamento da sua inteligência em situação de aprendizagem para ampliar os horizontes da sala de aula para as atividades profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, regulando a contratação de Jovens Aprendizizes. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A, 1976.

BORDENAVE, Juan. E. Diaz; PEREIRA, Adair Martins . **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO, Márcia; ZACOUTEGUY, Julio Antonio. Educação: para que serve?. In: FRANZOI, Naira Lisboa (org.); **Trabalho, trabalhadores e educação**: conjecturas e reflexões. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

FIGUEIRA, Ana Paula C. Metacognição e seus contornos. **Rev. Iberoamericana de Educación**. v.32, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/446Couceiro.pdf>> Acesso em: 06 Abr. 2014.

FLAVELL, John H. et al. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Ed.Médicas Sul, 1999.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Luiz G. L. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências e Cognição / Science and Cognition**, [S.l.], v. 14, n. 2, jun. 2009. ISSN 1806-5821. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/115/88>> Acesso em: 12 Maio 2014.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Fev. 2014.

MAIA, Heber; THOMPSON, Rita. Cérebro e Aprendizagem. In: DIAS, Ana Paula Botelho *et al*; MAIA, Heber (org). **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 19-30.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2006

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Distrito Federal: UNESCO, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v.3, n.3, p.5-14, 1997.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 1988

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v.16,n.1,p.109-116, 2003 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 Maio 2014

SÃO PAULO. **Todos pela educação**. De Olho nas Metas 2011: Quarto Relatório de Monitoramento das 5 metas do Todos Pela Educação. São Paulo, 2012.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C de M. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 80, Sept. 2013. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362013000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23/05/2014.

STEDILE, Nilva Lúcia Rech; FRIENDLANDER, Maria Romana. Metacognição e ensino de enfermagem: uma combinação possível?.**Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 6, p. 792-799, Dec. 2003 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000600014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Jun 2014.

VALENZUELA-ZAMBRANO, Bárbara; PEREZ-VILLALOBOS, María Victoria. Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. **Educacion e Educadores**. Chia, v. 16, n. 1, Apr. 2013.

Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Mai 2015

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WADSWORTH, Barry J. **A inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.

A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E PROMOÇÃO DA MELHORA DA CONVIVÊNCIA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA ESPANHOLA

THE PREVENTION VIOLENCE SCHOOL AND IMPROVES LIVING PROMOTION: ANALYSIS OF A SPANISH EXPERIENCE

¹Juliana Aparecida Matias Zechi

¹Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Paranaíba (UFMS/CPAR). e-mail: Juliana.zechi@ufms.br

Agência de fomento: CAPES

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar projetos de enfrentamento da violência escolar e melhora da convivência realizados em escolas públicas da Espanha. Para a realização da pesquisa, um estudo descritivo com abordagem qualitativa, aplicou-se questionário junto aos agentes escolares (professores, orientadores e gestores) de escolas públicas da região de Andalucia, na Espanha. Os resultados dos dados analisados revelaram que os projetos realizados se constituem um recurso positivo frente à violência escolar promovendo a melhora da convivência, desde que as ações se pautem em uma prática preventiva permeada pela gestão democrática, pelo trabalho cooperativo e pela valorização do protagonismo juvenil.

Palavras-chave: violência, convivência, escola, prevenção, Espanha

Abstract

This study aims to analyze projects of confronting school violence and improvement of coexistence conducted in Spain public schools. For the research, a descriptive study with a qualitative approach, was applied questionnaire with teachers, counselors and managers of public schools in the Andalucia region of Spain. The results of the analysis revealed that the projects carried out constitute a positive feature front the school violence, since understood as a preventive practice permeated by democratic management, by the cooperative work and for the appreciation of youth leadership.

Keywords: violence, coexistence, school, prevention, Spain

INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, são constantes as queixas de educadores sobre a violência e os conflitos entre alunos. Essas inúmeras queixas remetem ao problema de como lidar com esses episódios e apontam para uma necessidade de se buscar estratégias que possam melhorar a convivência em meio escolar.

Nesse contexto, países como a Espanha têm investido, há vários anos, em pesquisas e projetos acerca da convivência escolar e intervenção à violência (DEL REY; ORTEGA; FERIA, 2009; DEL REY; ORTEGA, 2001a e b; ORTEGA, 2006; DIAZ-AGUADO, 2006, 2010; entre outros).

Conforme apontam Del Rey, Ortega e Feria (2009, p. 163), em todo o território espanhol, há o reconhecimento de que a base para abordar “la violencia deben ser programas diseñados con el fin de crear una conciencia social en todos los sectores implicados en la educación para la mejora de la convivencia y el clima de enseñanza-aprendizaje en las escuelas”. Segundo as autoras, cada vez mais instituições educativas, diante da necessidade de resolver situações de conflitos e lidar com sérios problemas de violência ou bullying, têm desenvolvido programas de convivência “como una forma de mejorar la vida diaria de los escolares y los docentes, de incrementar la eficacia de las enseñanzas o de ir poniendo las bases de la educación para la ciudadanía” (*ibid*, p.163). Também, a ideia de trabalhar a melhora na convivência tem se expandido e se concretizado em uma diversidade de programas e iniciativas apoiados e financiados pelos governos das Comunidades Autônomas e do próprio Estado, conforme mostra os estudos de Ortega (2006), Del Rey e Ortega (2001a), Diaz-Aguado (2010), entre outros.

Em pesquisa que buscou analisar os programas de prevenção da violência escolar desenvolvidos na Espanha, Del Rey e Ortega (2001a) mostraram que as iniciativas de intervenção propostas são pautadas em dois objetivos gerais: a diminuição dos atos de violência e a prevenção da violência, mediante a melhora ou criação de um bom clima de relações interpessoais na escola baseado em princípios democráticos e no respeito mútuo. Segundo as autoras, as ações desenvolvidas são de naturezas distintas e envolvem diferentes perspectivas e linhas de atuação que podem ser agrupadas em quatro categorias: programas de mudança na organização escolar; ações dirigidas à formação docente; propostas de atividades para desenvolver na aula, incluindo ações de gestão do clima social nas aulas, trabalho curricular em grupos cooperativos, educação em valores, educação dos sentimentos, trabalho com dilemas morais e dramatizações; ações específicas contra a violência escolar.

Nesse cenário se insere esse trabalho que teve como objetivo analisar projetos de enfrentamento da violência escolar e melhora da convivência realizados em escolas públicas da Espanha. Buscamos debater quais as contribuições dessas experiências para a melhora nas relações escolares entre alunos e destes com seus professores.

METODOLOGIA

O presente texto descreve resultados de pesquisa realizada durante um estágio de doutoramento sanduiche na Universidade de Córdoba¹¹, Espanha, sob a supervisão da professora

¹¹ Estágio financiado pelo programa de Doutorado Sanduiche no Exterior - CAPES

Dr^a Rosário Ortega-Ruiz. O estágio foi parte da pesquisa de doutorado intitulada “Educação em Valores: solução para a violência e indisciplina escolar”, defendida na Universidade Estadual Paulista, UNESP – campus de Presidente Prudente, e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), protocolo n. 75/2011.

Para a realização dessa fase da pesquisa, um estudo descritivo com abordagem qualitativa, visitamos o Gabinete de Convivência, o Centro de formação de professores e algumas escolas participantes do programa “Red Andaluza Escuela Espacio de Paz” da *Consejería de Educación*¹² da região da Andalucia. Nas escolas realizamos entrevistas semi-estruturada com os agentes escolares, professores, orientadores educacionais e diretores. Elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturado, considerando que esse instrumento de coleta de dados possibilita a compreensão das crenças, atitudes, valores e motivações dos respondentes (GASKELL, 2003). Todos os sujeitos envolvidos na realização das experiências e os demais professores da escola foram convidados a participar da entrevista, cuja aplicação desenvolveu-se de forma individual. Os respondentes concordaram em participar de forma livre e esclarecida, assinando um termo de consentimento. Na descrição e análise dos dados, os entrevistados e as escolas foram nomeados por siglas (letras alfabéticas).

Descreveremos, a seguir, as atividades realizadas em duas escolas participantes do programa. Os projetos das escolas aqui descritas foram vencedores do prêmio “Promoção da Convivência”, promovido pela *Consejería de Educación* da Andalucia.

Na escola A, entrevistamos cinco pessoas, sendo a coordenadora da Comissão de Convivência, o orientador educacional, um gestor e dois professores. Na escola B, entrevistamos o orientador educacional, a coordenadora de Comissão de Convivência e dois professores, totalizando cinco entrevistados. As entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

RESULTADOS

Em toda a Espanha começaram a surgir nos anos de 1990 diversas leis e decretos com o objetivo de regulamentar projetos educativos para a prevenção da violência escolar. Nas escolas investigadas, localizadas na região da Andalucia, foi estabelecido no ano de 2001 o “*Plan Andaluz de Cultura de Paz y Noviolencia*” Como decorrência entrou em vigor a “*Red Andaluza Escola*

¹² A *Consejería de Educación* espanhola é equivalente a Secretaria Estadual de Educação brasileira

España de Paz” (Red EEP) a partir da Ley 17/2007 e do Decreto 19/2007 (ANDALUCIA, 2007), que fomentaram a educaçaõ para a Cultura de Paz e o melhoramento da convivência nas escolas.

A Red Andaluza “Escola Espaço de Paz” teve como finalidade compartilhar recursos, experiências e iniciativas para o aperfeiçoamento da convivência nas escolas. A participaçaõ das escolas foi considerada voluntária e as instituições pertencentes poderiam solicitar seu reconhecimento como centros promotores de Convivência Positiva (*Convivência+*). No ano de 2013, uma média de 25% das escolas da regional de Córdoba, na qual realizamos o estágio de doutorado, participavam do programa.

Nas duas escolas visitadas os projetos realizados faziam parte da Rede Andaluza “Escuela Espacio de Paz” que tinha como objetivo favorecer uma Cultura de Paz, a convivência e a participaçaõ discente. Os projetos centravam-se na formaçaõ em valores de tolerância, de convivência pacífica e de solidariedade.

No ano de 2013, (ano letivo de 2012/2013), a escola A atendia cerca de 500 alunos com idade entre 12 e 17 anos e contava com 83 professores. A escola B tinha uma média de 150 alunos, também com 12 a 17 anos, e 22 professores.

A participaçaõ no Programa “Escuela Espacio de Paz” tinha como objetivo fomentar medidas preventivas contra a violência e valorizar a participaçaõ de toda a comunidade escolar. As atividades realizadas eram diversas e variavam em cada escola. As principais ações desenvolvidas eram: oficinas e palestra sobre valores, trabalho com os alunos ajudantes, formaçaõ dos alunos ajudantes e alunos mediadores, mediaçaõ de conflitos, “aulas de convivência”, trabalho cooperativo em tutorias e prevençaõ do bullying.

Ambas as escolas tinham um Departamento de Convivência que trabalhava na prevençaõ e tratamento de situaçaõs conflitivas como meio para os discentes aprenderem a conviver. Na escola A, a Comissão de Convivência pertencente ao Departamento de Convivência era formada pelo orientador, professores, uma mãe de aluno e a coordenadora de convivência. Na escola B, a Comissão era constituída pelo orientador, professores e a coordenadora de convivência.

As Comissões de Convivência tinham como objetivo, segundo relato dos entrevistados, elaborar e difundir um projeto de trabalho que visasse à melhora da convivência, à coordenaçaõ do programa de “alunos ajudantes e aos processos de mediaçaõ de conflitos, assim como, à elaboraçaõ de diferentes materiais de trabalho com os alunos para a promoçaõ da convivência positiva. Nas reuniões de departamento eram discutidos os problemas ocorridos na escola e se buscavam soluçaõs conjuntas para os problemas.

As escolas também realizavam um trabalho de mediação de conflitos, como um recurso para promover o aperfeiçoamento da convivência. Na escola A, segundo os entrevistados nos relataram, a mediação era feita pela Comissão de Convivência em conjunto com o grupo de “alunos ajudantes”. Na escola B, era feita somente pelos responsáveis pelo departamento de convivência. Participavam da mediação os alunos que a buscavam como um recurso à resolução de seus conflitos.

Em ambas as escolas, o programa de “alunos ajudantes” foi desenvolvido com a finalidade de incrementar a participação dos alunos na vida escolar e fomentar a colaboração discente na busca de soluções para problemas de relações interpessoais na escola. Na escola A, os “alunos ajudantes” tinham a função de: mediadores de conflitos; ajudantes acadêmicos – grupo composto por alunos que tinham um bom rendimento acadêmico e se comprometiam em ajudar os companheiros com dificuldades nas tarefas; ajudar na integração de novos discentes ou alunos com conflitos; e ajudar os alunos com problemas na reflexão sobre as consequências dos comportamentos. Na escola B, os “alunos ajudantes” atuavam nos círculos de amigos, com a tarefa de facilitar a integração de todos os alunos e fomentar a participação nas atividades escolares. Por outro lado, havia o grupo de ajudantes acadêmicos; animadores de recreio, desenvolvendo atividades lúdicas e esportivas. Além disso, auxiliavam na elaboração de ações de preservação ambiental. Aqui os alunos não participavam da mediação de conflitos, que era feita somente pelos professores do departamento de convivência.

A seleção do grupo de ajudantes, em ambas as escolas, era feita em aulas de tutorias. Os interessados e com perfil para as funções candidatavam-se e eram eleitos pelos companheiros. Eles recebiam uma formação específica para atuar como ajudantes. Essa atividade era orientada pelos professores do departamento de convivência, os quais ministravam oficinas no primeiro trimestre do curso.

As escolas tinham uma hora/aula por semana para “aulas de tutoria” ministradas por professores tutores, membros do departamento de convivência. Durante sua realização, discutiam-se temas relativos à convivência positiva, à prevenção de violências, em especial ao bullying e ao cyberbullying, à igualdade e à diversidade. Também eram momentos destinados ao levantamento de problemas da sala e a busca de possíveis soluções junto ao grupo.

Além das atividades relatadas, as escolas realizavam oficinas e palestras para abordar temas de interesse dos alunos ou atender as necessidades do centro escolar. Elas eram ministradas pelos professores do departamento de convivência ou por um especialista. Ainda

realizavam projetos diversos, buscando participação mais efetiva dos alunos, como exemplo, um concurso de desenho sobre o tema “Paz”, realizado na escola.

Todos os entrevistados avaliaram as iniciativas da escola como positivas, visto que elas propiciaram, segundo eles, uma real melhora na convivência escolar. Também houve mudanças nas relações interpessoais dos docentes com seus alunos.

Quanto às limitações, os entrevistados relataram a falta de apoio financeiro para concretização das ações, o número reduzido de professores responsáveis pelo departamento de convivência e pouco tempo disponível para tal atividade, a falta de apoio de alguns docentes e pais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROJETOS

Nos últimos anos, inúmeros estudos têm sido realizados na Espanha com a finalidade de analisar o clima social e a ocorrência da violência nas escolas, além de refletir sobre as ações implantadas em todo o país. Del Rey e Ortega (2001a), ao analisarem os programas de prevenção da violência escolar espanhóis e as ações das comunidades autônomas, afirmaram que, embora as administrações públicas desse país tenham começado a dar respostas as demandas escolares, orientando como proceder para a melhora da convivência, ainda faltam respostas e apoio para as escolas enfrentarem os episódios de violência entre pares.

Por sua vez, os estudos realizados sobre o clima geral de convivência nas escolas, segundo Caballero-Grande (2010, p. 158) patentearam a existência de conflitos, porém constataram que “la convivencia en los centros no se ha deteriorado en los últimos años”. Para a autora, mesmo que os resultados tenham sido insuficientes, as políticas preventivas e as linhas de intervenção seguidas “están logrando detener el avance de los comportamientos violentos entre escolares e incluso han llevado a alcanzar ciertos éxitos parciales al lograr disminuciones significativas en algunas conductas de abuso.” (ibid, p. 158). Considerando que o problema continua existindo, ela defendeu a importância de continuar a busca por soluções, fundamentando-se em experiências que tenham demonstrado resultados eficazes.

Nas escolas por nós pesquisadas, mesmo que o discurso dos entrevistados afirmasse a necessidade de trabalharem uma convivência positiva como prevenção dos problemas de conflitos, pareceu-nos que muitas das ações centraram-se no controle à violência. Por outro lado, elas também tinham ações específicas, como o programa de alunos ajudantes, que trabalhavam no caminho da prevenção.

O primeiro recurso adotado para a implantação do programa foi a realização de um diagnóstico da realidade escolar em matéria de convivência, envolvendo a escola e seu entorno. A Red EEP teve como resultado positivo a valorização da elaboração desse diagnóstico como um dos pontos de partida para a montagem de projetos escolares, adequando as atividades às necessidades do centro.

Também determinavam que a participação de toda a comunidade escolar era importante para a concretização das ações. Todavia, nas duas escolas pesquisadas por nós nem todos os docentes realmente se envolveram nas ações que ficaram mais restritas ao Departamento de Convivência.

Quanto à participação dos alunos, Caballero-Grande (2010) destacou como eficaz para conseguir um bom clima de convivência na escola e na sala de aula o estabelecimento de estruturas funcionais, como a aula de convivência, reuniões periódicas com os familiares dos alunos, assembleias de aluno, programa de “aluno ajudante”, mediação escolar, entre outros. Afirmou ainda que tais atividades somente serão positivas se a participação dos alunos nelas for facilitada pela escola e também se os discentes participarem do processo de elaboração de normas, dado este já defendido por outros autores (PIAGET, 1932/1994; MENIN, 1996, TOGNETTA; VINHA, 2007, entre outros)

Nas escolas que visitamos, reconhecemos que o programa de “alunos ajudantes” favorecia efetivamente a participação discente na vida escolar. No entanto, especialmente na escola B, poucos eram os espaços efetivos de participação na gestão escolar. Na escola A, foi relatado que os discentes constroem as normas de sala juntamente com os professores tutores e que as “aulas de tutoria” são momentos de reflexão e busca de solução para os problemas vivenciados em classe. Porém, pareceu-nos não haver uma gestão democrática em que os alunos possam participar efetivamente das decisões escolares. Na escola B, eles não participam da mediação e não há elaboração conjunta das normas.

As duas escolas buscavam uma educação para a resolução de conflitos, adotando a mediação escolar. Na escola A, ela foi feita pela Comissão de Convivência em parceria com os alunos. Na escola B, a mediação foi responsabilidade dos docentes do departamento. As atividades de mediação, segundo relatou os entrevistados, contribuem para a melhora da convivência escolar.

Conforme apontou Vinha (2013, p. 71), os conflitos são “oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados e o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido”. Portanto,

as intervenções não devem enfatizar a resolução do conflito em si, mas sim o processo, a forma com que os problemas serão enfrentados. Caballero-Grande (2010, p. 165) reconhece que, embora se tenha formado uma cultura de educação dos conflitos, o que tem se concretizado nas escolas espanholas é o tratamento dos conflitos por meio da “intervención puntual cuando la situación lo ha requerido, sin dar participación al alumnado”. As poucas escolas que realizam uma educação sistematizada para a gestão dos conflitos são permeadas por melhores relações interpessoais.

Outro ponto a destacar nos projetos por nós descritos são as atividades de acolhida realizadas no início do ano para recepcionar os novos alunos. Tais ações garantem uma coesão mais efetiva entre o grupo e estimula o sentimento de pertencimento à escola.

As atividades relatadas foram avaliadas como positivas por todos os entrevistados, resultando na redução da violência e na melhora da convivência escolar. Os entrevistados reconheceram a necessidade de a escola trabalhar com a Educação em Valores, mas alguns deles ainda lamentam a ausência da família nessa formação. Esses afirmam a importância do grupo familiar como instituição formadora.

Eles também valorizaram a formação dos orientadores e coordenadores de convivência e os cursos realizados pela *Consejería de Educación*, mostrando sua importância para a concretização dos projetos e para a formação dos demais membros do departamento de convivência e dos “alunos ajudantes”, no caso da escola A. Entretanto, assinalaram a falta de formação dos demais professores, especialmente dos que atuavam na educação secundária (equivalente ao Ensino Fundamental, ciclo II, e Médio), que os capacitasse para trabalhar com os problemas de violência e indisciplina. Eles defenderam a necessidade dessa formação e a importância dela ser centrada na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência espanhola pesquisada fundamenta o papel das políticas públicas de modo a regulamentar a necessidade das instituições escolares sistematizarem estratégias de ação voltadas ao trabalho preventivo da violência escolar.

Desse modo, destacamos a importância da criação de legislações que garantam um trabalho voltado para a melhora da convivência em meio escolar. Ainda que a vigência de tais legislações não garanta a efetivação de ações que favoreçam a convivência positiva, tampouco a realização de um trabalho pautado na gestão democrática, na cooperação e participação discente,

enfim, em procedimentos ativos de Educação em Valores; elas regulamentam a necessidade de as instituições sistematizarem um trabalho. Conforme constatou Caballero-Grande (2010), os centros escolares reconhecem que, a partir de sua inclusão na Red Escola Espaço de Paz, iniciaram de forma sistemática a elaboração de atividades que favoreceram a convivência.

As legislações em vigor na Espanha contribuem para despertar o interesse e a conscientização das escolas sobre a importância do tema da convivência. Além disso, destacamos a criação do Departamento de Convivência e a função de um coordenador específico para cuidar de projetos nessa área, o qual pode ser espaço instituído de reflexão sobre a Educação em Valores. Também, mesmo reconhecendo que essa educação não deve se limitar a uma disciplina específica e sim ocupar todos os espaços e pessoas da escola, acreditamos que as “aulas de tutoria” podem se constituir como momentos propícios para a formação moral dos alunos.

As ações observadas contribuem para o diálogo e conscientização das escolas e professores sobre seu papel frente aos problemas de convivência e da formação em valores morais. Também revelaram a importância das escolas realizarem ações frente a violência pautadas em uma prática preventiva permeada pela gestão democrática, pelo trabalho cooperativo e pela valorização do protagonismo juvenil.

REFERÊNCIAS

- ANDALUCIA. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. **Decreto 19/2007, de 23 de enero por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.** Junta de Andalucía, 2007
- ANDALUCIA. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. **Orden de 25 de julio de 2002.** BOJA 117 de 5 de Octubre de 2002. Junta de Andalucía, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.
- CABALLERO-GRANDE, M. J. **Convivencia escolar:** Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, v.3, n.1, p.154-169. 2010.
- DEL REY, R.; ORTEGA, R. Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado.** Zaragoza, n. 41, p. 133-145, ago. 2001a.
- DEL REY, R.; ORTEGA, R. La formación Del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo SEVILLA Antiviolenia escolar. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado.** Zaragoza, n. 41, p. 59-71, ago. 2001b.

DEL REY, R.; ORTEGA, R.; FERIA, I. Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. **Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado**. v. 66 (22,3), p. 159-180, 2009.

DIAZ-AGUADO, M. J. (coord). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madri: Ministerio de Educación, Secretaría De Estado De Educación Y Formación Profesional, 2010.

DIAZ-AGUADO, M. J. **Convivencia escolar y Prevención de la violência**. Madri: Ministério da Educacion, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2006.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-103.

ORTEGA, R. La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. In: Moreno, A.; Soler, M. P. (Coords.). **La convivencia en las aulas, problemas y soluciones**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 2006.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932)

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letra, 2013. p. 61 – 90. vol. 2 (Coleção desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros).

A PROFISSIONALIZAÇÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS DA CARREIRA DOCENTE

PROFESSIONALIZATION AND TEACHER TRAINING PROCESSES

¹Tatiana Pinheiro de Assis Pontes, ¹Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.

Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT, Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, Presidente Prudente, São Paulo. e-mail: tatiana.pinheiro2@hotmail.com

RESUMO

Este estudo bibliográfico teve como objetivo refletir sobre o processo de profissionalização do professor, destacando os avanços e os problemas acumulados historicamente. Além disso, buscou-se trazer à reflexão fatos e questionamentos acerca dos processos de formação docente, tanto na esfera inicial como na formação continuada, tendo como hipótese a necessidade de uma formação docente fundamentada no exercício da reflexividade. Para levantamento dos dados, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: seleção das obras; leitura e registro das informações; interpretação das abordagens dos autores; organização dos questionamentos; apresentação dos resultados e das conclusões possíveis. Os dados foram interpretados qualitativamente. Entre as questões apontadas, destacamos: Como superar a crise da carreira docente? A quem interessa que o professor assuma o perfil profissional de ser emancipado politicamente? Entre outras conclusões, notamos que, apesar da ampliação de estudos sobre o tema, a crise da profissão docente permanece na carreira e nas pautas de pesquisas em educação. **Palavras-chave:** Profissionalização do Professor. Formação Docente. Crise das Licenciaturas. Crise da Profissão Docente. Formação Reflexiva.

ABSTRACT

This bibliographic study aimed to reflect on the teacher professionalization process, highlighting the advances and the accumulated problems historically. In addition, it sought to bring to reflect facts and questions about the teacher training process, both in the initial sphere and in continuing education, under the hypothesis the need for teacher training based on the exercise of reflexivity. For data collection, we used the following methodological procedures: selection of works; reading and recording information; interpretation of the approaches of the authors; organization of questioning; presentation of results and possible conclusions. The data were interpreted qualitatively. Among the issues raised, highlighted: How to overcome the crisis of the teaching profession? Who cares that the teacher assumes the professional profile to be emancipated politically? Among other findings, we note that despite the expansion of studies on the subject, the teaching profession crisis remains in the career and in education research. **Key-words:** Professionalization of Theacher. Teacher Training. Crisis of Degrees. Teaching Profession of Crisis. Reflective training.

INTRODUÇÃO

Historicamente, notamos avanços e retrocessos da escola pública brasileira no decurso de seu desenvolvimento. Concomitantemente, os professores vêm protagonizando o processo histórico de transformação pelo qual o sistema educativo passou nas últimas décadas.

Ao que tudo indica, a escola de hoje ainda não conseguiu superar as dificuldades ocasionadas mediante as transformações sociais e educacionais que deram forma ao novo modelo de escola vigente, que passou a atender cada vez mais ao público heterogêneo (ESTEVE, 1995).

Assim como a escola mudou, o perfil profissional e o *status* dos professores também mudaram. Nesse contexto de instabilidades, foi ganhando notoriedade, cada vez mais, o que pode ser chamado de “mal-estar docente” e/ou crise da profissão docente.

Nóvoa (1992) relembra o processo de estatização pelo qual a profissão docente passou na segunda metade do século XVIII, na Europa, em que o corpo de professores deixou ser composto por religiosos, sob o controle da Igreja, e passou a ser uma profissão laica e controlada pelo Estado. Paralelamente, a escola, que era responsabilidade da igreja passou a ser uma instituição do Estado, assim como aconteceu no Brasil posteriormente.

Nesse processo, os professores foram conquistando o que Nóvoa (1992) chama de “prestígio da profissão”. Afinal, passaram a ter mais visibilidade e atuação na educação; a formação passou a ser voltada para a “produção de saberes e técnicas” e para o desenvolvimento de “conjunto de normas e valores” (NÓVOA, 1992).

Todavia, esse processo não se desdobrou a partir definições precisas, contínuas e de maneira tranquila; muitos conflitos foram se acumulando no desenvolvimento da profissão docente desde a sua função original, que era basicamente de ordem religiosa. Ou seja, o processo de profissionalização docente foi marcado por períodos repletos de lutas, de hesitações e de recuos. (NÓVOA, 1992).

Se por um lado a profissão docente obteve conquistas importantes no percurso de seu desenvolvimento, por outro, muitos problemas foram surgindo. Entre eles, Nóvoa (1992) destaca a questão do monopólio estatal ao qual a escola vem sendo submetida historicamente, isto é, a escola continua sendo direcionada, em todos os aspectos, pelo estado e os professores ocupam o papel de executores ou de técnicos das ações e das medidas organizadas por aqueles que estão distante da realidade escolar. Resultante disso, a imagem e/ou a identidade do professor vem sendo afetada há tempos.

Além da falta de participação direta dos professores nos processos de elaboração de ações pedagógicas e curriculares nas instâncias de Políticas Públicas, podemos observar que nas últimas

décadas houve diversas tentativas de reformas por meio de alterações (curriculares, organizacionais, entre outras), principalmente, nos períodos de sucessão de governos, confirmando um cenário educacional marcado por instabilidades.

Referente ao contexto de mudanças e de incertezas, Esteve (1995) utiliza uma metáfora em que compara os professores da atualidade com atores (de teatro, por exemplo). Para o autor se, em plena atuação e sem aviso prévio, houvesse mudança de cenário, os atores (supostos) enfrentariam uma situação de grande mal-estar e mesmo sem ter culpa alguma de tal mudança teriam que enfrentar o público e assumir (ou sofrer) as consequências das mudanças inusitadas.

No caso educacional, os professores estão frente ao público (a sociedade), que espera deles a resolução dos problemas enfrentados pela escola hoje. Nesse enredo, o trabalho docente, progressivamente, vem se tornando mais difícil, pois de um lado sofrem as pressões, as cobranças da sociedade por melhor qualidade do ensino e por outro lado estão expostos a condições de trabalho adversas, instáveis. Situação que resulta no crescente declínio da profissão docente (ESTEVE, 1995).

Diniz-Pereira (2001) relembra que a partir da década de 1970 e início da década de 1980 a crise docente já dava sinais de existência, a questão de desvalorização salarial e a participação cada vez menor do professor na execução de seu próprio trabalho revelaram a existência de um crescente processo de proletarização do magistério brasileiro. Foi nesse período que a formação de professores ganhou visibilidade e passou a ser tema de diversas pesquisas, compondo o conjunto de estudos em torno das problemáticas educacionais.

Saviani (2009) ratifica tal afirmação e complementa que a década de 1980 foi marcada por profundos conflitos no magistério, principalmente porque havia divergentes interpretações acerca do perfil desejado e da função a ser desempenhada pelo professor. Além disso, as instituições que seriam responsáveis pela formação/habilitação desse profissional também se caracterizou como importante tema de debates nos assuntos educacionais na época.

Na década seguinte, 1990, expandiram-se os estudos em torno da temática formação de professores e, concomitantemente, eclodiram pesquisas e discussões sobre a necessidade de um novo “modelo” de professor a ser formado (ASSIS, 2014).

Donald Schön influenciou diversos países, inclusive o Brasil, com a tese sobre a relevância da reflexividade no desenvolvimento da formação profissional.

A partir dessa teoria, da necessidade do perfil profissional reflexivo em detrimento do perfil transmissor de informações, o professor passou a ser objeto de muitos estudos. No entanto,

a sua participação na elaboração de ações e de políticas de “melhorias” da qualidade do ensino foi ficando cada vez mais escassa, o que segundo, Diniz-Pereira (2001), fortaleceu o processo de desvalorização e a crise da carreira docente.

Observamos que houve um grande movimento durante o desenvolvimento da profissão docente com o surgimento de novos temas nas pesquisas acadêmicas, com a implantação e a implementação de novos conteúdos, com as tentativas de reformas, no entanto, o problema da crise dessa profissão não foi solucionado em todos esses anos (DINIZ-PEREIRA, 2001).

Além da crise da profissão docente, Diniz-Pereira (2001) compartilha os seus estudos sobre as representações sociais das licenciaturas no Brasil e nos leva a concluir que também há uma crise nesse segmento educacional.

Em uma de suas pesquisas, realizada numa universidade federal do sudeste do Brasil e concluída em 1996, quanto aos cursos considerados¹³ de “maior” e “menor” prestígio, os dados revelaram que as licenciaturas constavam somente na lista de cursos considerados de menor prestígio.

Segundo os dados disponibilizados pelo autor, eram considerados cursos de maior e de menor prestígio os seguintes:

Cursos de “maior prestígio”	Cursos de “menor prestígio”
Administração (diurno)	Biblioteconomia
Arquitetura	Ciências Sociais
Ciência da Computação	Filosofia
Ciências Econômicas	Geografia (diurno)
Comunicação Social	Geografia (noturno)
Direito	História (diurno)
Engenharia Civil	História (noturno)
Engenharia Mecânica	Matemática
Engenharia Química	Pedagogia (diurno)
Medicina	Pedagogia (noturno)

A mesma pesquisa revelou que o número de concluintes nos cursos de formação de professores para a atuação na educação básica I e II foi baixíssimo em relação aos cursos considerados de maior prestígio.

¹³ O termo “considerado” se refere aos índices de procura e de conclusão dos cursos de graduação. Foram considerados de “menor prestígio” os cursos com menor relação candidato/vaga nos vestibulares, ou seja, não eram os preferencialmente escolhidos pelos candidatos a uma vaga na instituição (DINIZ-PEREIRA, 2001).

Sobre o abandono, o autor apresentou os seguintes resultados:

As taxas médias de evasão nos cursos com modalidade licenciatura eram altíssimas, constituindo-se nas maiores da universidade [...]. [...] Os percentuais mais elevados foram encontrados nos cursos de Química (78%), Física (72%), Filosofia, Matemática e Geografia (69% cada). Esses índices estavam bem acima daqueles apresentados por outros cursos da universidade, como Medicina, Odontologia (3% cada) e Arquitetura (14%) (DINIZ-PEREIRA, 2001, p. 40).

O mesmo estudo mostrou que a oferta de cursos de licenciaturas é muito maior em instituições privadas em detrimento da formação de professores em instituições públicas.

Outro dado relevante da pesquisa de Diniz-Pereira (2001) consiste na divulgação feita pelo governo no período de realização do estudo e posteriormente, em que se revelou a existência de elevado número de professores atuantes na educação básica sem a formação mínima exigida.

Em consonância a isso, informações do Censo revelaram que:

Dos 2.101.408 dos docentes que atuam na Educação Básica do país, 22% não possuem formação adequada (Censo Escolar de 2012). Nesse número se incluem professores sem nível superior ou formados em outras áreas, como engenharia ou saúde. Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (LDB/1996), somente os já formados puderam participar de concursos, mas os indicadores só refletem o fato a partir de 2010. (MEC/INEP/DEED/CENSO ESCOLAR, 2012, s/p).

Os problemas de formação de professores atuantes na Educação Básica são complexos e se caracterizam em diversos fatores. Temos a questão do “desprestígio” social das licenciaturas, de um lado, a atuação sem a devida formação inicial, de outro e ainda a fragilidade da formação profissional enfrentada pelos egressos dos cursos de licenciaturas ao se depararem com realidade escolar.

Shön (1992), Diniz-Pereira (2001) e outros estudiosos criticam e explicam sobre a ineficácia da formação inicial, que, se construída à parte da relação direta com o cotidiano escolar e suas complexidades, não consegue suprir todas as necessidades formativas exigidas pela formação docente.

Diante dessas constatações, cabe lembrar que, no final da década de 1980, e mais expressivamente na década de 1990, ganha espaço nos debates, nas pesquisas e nas ações de Políticas Públicas Educacionais outro tipo de formação, que deveria ocorrer durante o desenvolvimento da carreira, a formação continuada.

Na época, essa formação desenvolvida após a primeira formação ganhou uma multiplicidade de termos e de significados, que se tornou difícil conferir-lhe uma única definição (GATTI, 2008). Nas palavras de Fusari; Franco (2005, p. 18), “[...] Um rápido rastreamento na história da concepção da formação continuada permite constatar um emaranhado de

terminologias a ela associadas: educação permanente, treinamento, capacitação, reciclagem, entre tantas outras”.

As conceituações em torno da expressão formação contínua ou continuada podem sugerir amplas possibilidades, o que torna difícil atribuir um único sentido, pois o significado desse tipo de formação está vinculado aos objetivos, às intenções e a uma série de fatores que determinam ou caracterizam o desenvolvimento do processo formativo contínuo (GATTI, 2008).

Em alguns momentos o entendimento sobre o termo reflete às ações como os “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e em outro momento ele é compreendido como as ações que podem auxiliar o profissional no desempenho da profissão. (SILVA, 2011, p. 57).

Nas considerações de Almeida (2005, p.11),

[...] a formação contínua engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros.

De maneira mais detalhada, Fusari; Franco (2005, p. 18) explicam que:

Via de regra, a formação contínua vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério. Dito de outra forma, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois, na categoria de formação contínua. [...].

Existem, atualmente, inúmeras possibilidades de ações vinculadas à formação contínua/continuada “oferecidas por organismos dos sistemas de ensino, especialmente nas escolas; pelas universidades; as modalidades à distância; as realizadas por ONGs, movimentos populares, sindicatos, associações etc.” (ALMEIDA, 2005, p. 11).

Para Almeida (2005),

Essa avalanche de ações formadoras decorre da constatação de que as mudanças sociais, econômicas e culturais, que se desenvolvem tão rapidamente em todo o mundo, colocam novas questões para a escola e, por consequência, para a prática dos professores. (ALMEIDA, p. 11).

Diante do cenário recorrente de mudanças, concordamos sobre a relevância da formação durante o desenvolvimento da profissão docente, no entanto, não se pode perder de vista qual é a função desse tipo de formação na vida dos professores e da escola.

Giroux (1997) bem observa sobre a invisibilidade dos professores nos processos de (re) organização do projeto educativo. O autor observa que o papel dos professores nos processos de reformas educacionais, na maioria das vezes, restringe-se ao de objetos das reformas, isto é, são

ignorados a inteligência, o julgamento e a experiência que os professores poderiam trazer para o debate.

Que a formação continuada, ou contínua, é fundamental no processo de desenvolvimento da profissão docente não há dúvidas, todavia, é imperativo que os professores sejam concebidos como seres capazes de contribuir para o debate e para as ações empreendidas no setor educacional. Do mesmo modo, é fundamental que os professores se percebam enquanto intelectuais e sujeitos de sua própria formação.

A formação de professores válida para o projeto educativo é aquela que promove melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, ou seja, aquela que modifica para melhor a realidade escolar (ASSIS, 2014).

Sendo o professor a pessoa que interage com os alunos, que conhece os seus anseios e necessidades e que passa grande parte da vida no “chão da escola”, é coerente que ele seja a peça fundamental no planejamento de ações a serem desenvolvidas no projeto de melhoria da escola pública. Ademais, deve ser algo natural que o professor seja o sujeito da sua formação continuada e que esta, por sua vez esteja em conformidade com o grande objetivo: a qualidade educacional (LIBÂNEO, 2002).

Entretanto, conforme observa Sacristán (2002), a temática formação de professores é amplamente encontrada como referencial teórico de estudiosos que estão muito distantes desse chão escolar citado acima.

Sacristán (2002) adverte que enquanto os professores trabalham, os estudiosos fazem pesquisas sobre eles; ainda observa que, há poucas ou nenhuma semelhança entre o professor da Educação Básica e o pesquisador acadêmico e em relação às tendências investigativas de professores, em sua análise, na maioria das vezes, as pesquisas são enviesadas total ou parcialmente.

Sendo assim, podemos notar que a Pedagogia fundamentada na racionalidade técnica, ou seja, na formação basicamente transmissora de informações, de conteúdos científicos e de técnicas, é ainda fortemente praticada no âmbito educativo, tanto no que refere à formação promovida aos professores como em relação à atuação dos docentes com os seus alunos.

Confirmando essa ideia, podemos citar as reflexões de Giroux (1997) quando lembra que os professores pouco são, ou não são, incluídos nos momentos de (re) planejamento de ações e de reformas educacionais. Sabemos que as Políticas Públicas são organizadas longe dos muros da escola e esse fenômeno traduz o que Giroux (1997) e Sacristán tentam mostrar.

Diante das abordagens aqui tecidas, defendemos como essencial na formação docente e no desenvolvimento da carreira a prática de reflexividade, isto é, o exercício da reflexão como ato de formação docente capaz de levar o professor a transcender a tarefa simplista de executar aquilo que foi idealizado por outros.

A prática reflexiva no desenvolvimento profissional é um movimento contínuo de exploração, de hipóteses, de interpretações do contexto. Não é algo estático e não pode ser reduzido a respostas prontas. (SHÖN, 1992).

Nessa perspectiva, concordamos com as ideias de Zeichner (1993), que concebe a prática de reflexão como prática social, como processo de formação vinculado ao contexto coletivo, à realidade institucional e social, num movimento de formação uns dos outros. Nessa visão, a prática de reflexão é colocada a serviço da formação da identidade profissional do professor e das necessidades institucionais e sociais da escola.

Quando o professor consegue tornar a reflexividade inerente a sua prática educativa a sua postura deixa de ser somente reflexiva e passa a ser também a ser crítica. Assim, a construção do perfil profissional fundamentado na reflexão pode suscitar o desenvolvimento do profissional crítico e intelectualmente emancipado, defendido por Giroux (1997) e, ainda, pode contribuir para que o professor assuma a postura de auto-formação, proposta por Nóvoa (1992).

Concordamos com Zeichner (1993) e com Ghedin (2005), pois concebemos a essencialidade do processo de reflexão na formação docente como projeto de mudança social e institucional da escola e de emancipação humana dos próprios professores e dos alunos.

Diante das abordagens compartilhadas, esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre o processo de profissionalização do professor, destacando os avanços e os problemas acumulados historicamente. Além disso, visamos trazer à reflexão fatos e questionamentos acerca dos processos de formação docente, tanto na esfera inicial como na formação continuada, tendo como hipótese a necessidade de uma formação docente fundamentada no exercício da reflexividade.

METODOLOGIA

O objeto deste estudo foi a profissão docente. Buscamos recuperar alguns marcos do processo de profissionalização e da formação profissional dos professores.

Para isso, buscamos fundamentar as discussões a partir dos estudos de teóricos especialistas no assunto. Portanto, trata-se de pesquisa bibliográfica.

Referente aos procedimentos metodológicos empregados, destacamos: seleção das obras; leitura e registro das informações; interpretação das abordagens dos autores; organização dos questionamentos; apresentação dos resultados e das conclusões possíveis.

Embora tenham sido compartilhados alguns dados estatísticos, as análises das informações levantadas foram feitas a partir de uma perspectiva qualitativa, já que o objetivo central do estudo foi o de promover reflexões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Recuperar a história da profissionalização docente, ainda que brevemente, contribui para a compreensão das problemáticas que se fazem presente na vida profissional e nas representações sociais dos professores na atualidade. Notamos que os conflitos vivenciados hoje pelos docentes são decorrentes de uma série de fatores acumulados historicamente.

Vimos que, assim como a escola mudou, a profissão professor também mudou e muito. No entanto, nesse contexto, foi sendo gerado o chamado “mal-estar” docente ou a “crise da carreira docente”.

Embora tenha sido identificada a existência de um volume enorme de estudos sobre a profissão e sobre a formação docente (ideal), esse cenário continua carente de soluções e de definições, inclusive conceptuais e identitárias.

Ainda que haja unanimidade quanto à relevância da formação de professores, tanto inicial como continuada, só podemos dizer que os processos formativos são eficazes quando sanarem as necessidades de atuação profissional do professor. Sendo assim, entre outros fatores, há a necessidade aproximação entre os programas de formação e a realidade do contexto de atuação dos docentes. Ou seja, no caso das licenciaturas, não cabe pensar que o aluno, futuro professor, primeiro precisa aprender a teoria para depois aprender a prática (na prática). Como é possível formar uma identidade profissional após ser submetido a uma série de disciplinas com pouca ou nenhuma conexão entre si? No caso da formação continuada, o professor precisa ser reconhecido como sujeito de sua formação, de modo a desenvolver a auto-formação.

Com base nos autores, concluímos que a formação docente e/ou a construção identitária do professor deve ocorrer concomitante e intrinsecamente à formação acadêmica, pessoal e profissional, no processo chamado por Nóvoa (1992) de *practicum* reflexivo.

Sendo assim, como superar a fragilidade dos programas de formação docente? Como superar a “crise das licenciaturas”? Como superar a crise da carreira docente?

Concordando com Nóvoa (1992) e Giroux (1997), a profissionalização dos professores se consolidará quando houver ampla participação docente nos processos de organização e de gestão das Políticas Públicas Educacionais, ou seja, quando os professores forem os responsáveis, por exemplo, pela seleção dos assuntos escolares a serem discutidos e pelo planejamento das ações e das práticas a serem empregadas e pelas decisões que dão forma ao modelo educativo da escola. Mas, a quem interessa que o professor assuma o perfil profissional de ser emancipado politicamente?

Esteve (1995) relembra sobre a pressão sofrida pelos professores, que necessitam se situar no tempo, no espaço e nas exigências sociais a que estão expostos. Por isso, é essencial que desenvolvam o senso crítico, tomem consciência das necessidades e das exigências sociais e educativas e, assim, busquem redefinir as suas representações sociais.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou sistematizar informações sobre a profissão docente com o propósito de verificar os avanços e refletir sobre os problemas que afetam a imagem e atuação profissional dos professores desde a sua origem até a atualidade.

Notamos que, apesar do surgimento de novos temas, novos conteúdos, tentativas de reformas, a chamada crise da profissão docente permanece no contexto da carreira e nas pautas de pesquisas em educação. Vemos de um lado o discurso de culpabilização dos professores, como se fossem os responsáveis pelo chamado fracasso escolar em virtude de sua má formação e, de outro, a tese da vitimização, em que o professor é considerado apenas vítima de um sistema excludente (DINIZ-PEREIRA, 2001).

Segundo Diniz-Pereira, nenhuma das duas teses acima contribuem para o debate. É preciso ter em vista que pensar superar a crise da profissão docente requer o reconhecimento da indissociabilidade entre a formação profissional e as condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Em relação aos programas de formação de professores, pensar em superar a crise da formação docente demanda superar a prática pedagógica fundamentada na ideologia da racionalidade técnica, ou seja, não podemos continuar pensando que a formação docente acontece mediante o acúmulo de conteúdos científicos e de técnicas a serem “aplicados” no desenvolvimento da profissão.

A questão do prestígio acadêmico dentro das instituições de ensino superior tendo é outro aspecto a ser repensado nesse contexto de crise. Pois, de acordo com os autores, o reconhecimento das licenciaturas não conseguiu ainda ser equiparado em relação ao bacharelado. O que favorece a escassez da procura por licenciaturas.

Para finalizar, não podemos deixar de dizer que no processo de construção identitária do professor é essencial que a opção pela carreira aconteça de forma consciente, baseada no desejo de ser educador.

REFERÊNCIAS

- ALMEIA, M. I. Proposta Pedagógica. In: BRASIL. **Formação Contínua de Professores**. Brasília: Ministério da Educação. Boletim 13, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf> Acesso em: 25/03/2013.
- ASSIS, T. P. de. **Formação Contínua em Serviço: o olhar do professor**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT. Presidente Prudente, 2014.
- DINIZ-PEREIRA, J.E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Bras. Estudos Pedagógicos**, v. 92.n.230, p.34-51. Jan./abr. 2001.
- ESTEVE, J.M. Mudanças Sociais e função docente. In NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora Ltda. 1995. cap. IV p. 93-123.
- FUSARI, J. C. FRANCO, A. P. de. A Formação Contínua como um dos elementos organizadores do projeto político pedagógico da escola. In: BRASIL. **Formação Contínua de Professores**. Ministério da Educação. Brasília. Boletim 13. 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf> Acesso em: 25/03/2013.
- GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NÓVOA, A. Org.. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto Editora. 2 ed. 1992.

OLIVEIRA, J.F. Educação Escolar e Currículo: Por que as Reformas Curriculares Têm Fracassado no Brasil? In: DOURADO, L. F. (Org.), **Políticas e Gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009. P. 49 – 71.

SILVA, Janaína da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação**. Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. ISSN: 1681-5653. n.º 55/3. 2011.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

ZEICHNER, K. M. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa. 1993, p. 29-52.

AS CONTRIBUIÇÕES DE VITOR HENRIQUE PARO ACERCA DA ELEIÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES

VITOR THE CONTRIBUTIONS TO HENRY PARO ABOUT SCHOOL DIRECTORS ELECTION

¹Fábio Silva Ortega, ¹Nathália Delgado Bueno da Silva.

¹Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, São Paulo. e-mail: fabiosortega@gmail.com

Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo esboçar o processo de construção teórica de Vitor Henrique Paro, visando compreender os delineamentos que levaram à sua defesa pela eleição direta para diretores como instrumento democrático no âmbito das escolas públicas. Justifica-se a escolha pelo autor por este ser um dos grandes responsáveis teoricamente por romper com o paradigma da administração empresarial ao tratar desta área de conhecimento na escola e por ser referência desde a década de 1980 na literatura da área. Para tal, foi realizada pesquisa de cunho bibliográfico através da análise de conteúdo dos livros publicados pelo autor supracitado. Dentre os resultados de pesquisa, notou-se que o autor anunciou a necessidade da eleição para diretores em suas obras após a constatação das influências de relações de poder no âmbito intra-escolar. Assim, ele reconhece a eleição direta como possibilidade de inserção da sociedade no controle democrático do Estado.

Palavras-chave: Administração Escolar. Vitor Henrique Paro. Eleição para diretores. Perfil do Diretor Escolar. Gestão Democrática.

ABSTRACT

This study aims to sketch the theoretical construction process Henrique Vitor Paro, to understand the designs that led to its defense by the direct election of directors as a democratic instrument within public schools. Justified the choice by the author because it is a theory of largely responsible for breaking with the paradigm of business management to address this area of knowledge in school and be a reference since the 1980s in the literature. To this end, it performed bibliographic imprint search through the books published by the aforementioned author content analysis. Among the search results, it was noted that the author announced the need for election as directors in his works after examining the influences of power relations in intra-school level. So it recognizes the direct election as a possibility of integration of society in the democratic control of the State.

Keywords: School Administration. Vitor Henrique Paro. Election of directors. Profile School Director. Democratic management.

INTRODUÇÃO

O artigo é decorrente de estudos vinculados ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) e visa abordar o percurso teórico de Paro (1986, 2000, 2003), que constituem os três primeiros livros do autor, visando em seu processo de construção de conhecimento até seu posicionamento direto acerca da defesa para eleição direta de diretores escolares no livro *Eleição de Diretores: a Escola Pública experimenta a democracia*.

A opção por Vitor Henrique Paro se deu pelo fato de ser reconhecido na gestão escolar como o autor que realiza a ruptura com o paradigma teórico da gestão empresarial na escola (RUSSO, 2005; SANDER, 2007; DOURADO, 2001), propondo uma teoria com subsídios que se pautem substancialmente nas especificidades deste âmbito.

Segundo Russo (2005), a emergência do paradigma da especificidade da escola advém da crítica aos autores crítico-reprodutivistas da década de 1960, dentre eles, Althusser (1985), Baudelot e Establet (1978) e Bourdieu e Passeron (1975) que em linhas gerais, identificam a escola contemporânea como instrumento de legitimação e reprodução da sociedade de classes. Em resposta a ela emerge a crítica não reprodutivista que, no Brasil, encontra em Saviani (1984) seu maior representante e em Paro (1986) seu correspondente no campo da administração escolar.

Neste sentido objetivamos identificar os elementos teóricos que constituíram e legitimaram a eleição de diretores como um instrumento de democratização do espaço escolar, um assunto levantado pelo autor a partir da década de 1990. Para tal, trazemos em um primeiro momento suas bases teóricas e metodológicas presentes em suas duas primeiras obras publicadas em livro. Em seguida, apresentamos as reflexões que fundamentam sua defesa às eleições para diretores enquanto instrumento que poderá potencializar práticas democráticas no espaço escolar.

METODOLOGIA

A organização de nossa pesquisa segue, conforme os estudos de Bardin (1977) e Franco (2003), as seguintes orientações para sua realização:

- 1) pré-análise;
- 2) exploração do material;
- 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nessa primeira etapa do trabalho, que é o momento da elaboração “[...] de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise (Franco 2003. p. 43)”, delimitamos o corpus da nossa pesquisa. Embora haja inúmeras

publicações de Vitor Henrique Paro, posteriores a de 1986, em diferentes formas (artigos em periódicos, palestras, entrevistas, livros e etc), optamos por recorrer aos seus livros publicados até a sua obra acerca da eleição para diretor escolar intitulada: *Eleição de Diretores: a escola experimenta a democracia*, para podermos captar no percurso do desenvolvimento teórico do autor, os referenciais teóricos que o levou a construir o discurso em defesa do provimento do cargo de diretor escolar via eleição.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na exploração do material, momento em que se fará a administração técnica do *corpus*, identificando as categorias de análise que, segundo Franco (2003), consiste em “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (p. 51)”. As categorias, nessa perspectiva, podem ser definidas a priori ou a posteriori. Em nossa pesquisa, no entanto, será mais adequado trabalharmos com as categorias a posteriori, dado que desconhecemos, em grande parte, o conteúdo do corpus de análise.

Realizamos o tratamento dos resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, a inferência e a interpretação do conteúdo analisado. Nessa etapa da pesquisa, portanto, desenvolvemos a síntese e a seleção dos resultados e a sua interpretação a fim de realizarmos as inferências do conteúdo analisado com os objetivos dessa pesquisa.

RESULTADOS

Para compreendermos as bases teóricas que subsidiaram e precederam sua formulação acerca da defesa das eleições para o cargo de diretor Escolar, buscamos nos livros publicados por Vitor Henrique Paro que antecederam ao seu Livro *Eleição De Diretores: A Escola Pública Experimenta A Democracia* (PARO, 2003). São dois livros, a saber: *Administração Escolar: Introdução Crítica* (PARO, 1986) e *Por Dentro da Escola Pública* (PARO, 2000). Ao buscarmos nessas obras o desenvolvimento teórico em Administração Escolar, pudemos perceber com mais clareza o porquê do autor defender relação do provimento do cargo do diretor escolar via eleições com o processo de democratização e a qualidade de ensino.

Vitor Henrique Paro, em 1986, publica em livro sua tese de doutorado. Por meio de críticas à gestão tipicamente capitalista, examina as condições de possibilidades de uma Administração escolar voltada para a transformação social. Dessa forma, demonstra como as duas tendências teóricas dominantes no pensamento da administração educacional brasileira, naquele momento histórico, estavam alinhadas com interesses políticos que atendiam à classe no poder. Há, nesse

estudo, uma crítica à gestão tipicamente capitalista escolar e a gestão antiautoritária (PARO, 1986). Sendo que, primeira defende a adaptação no espaço escolar dos conhecimentos e técnicas cunhadas na teoria de Administração geral, e, a segunda postula a ausência de uma organização administrativa na escola. Com efeito, há a afirmação de que ambas incorrem no erro em desconsiderar as múltiplas determinações sociais, econômicas, e os antagonismos que imbricam na escola.

O autor desenvolve uma investigação predominantemente bibliográfica, contudo, destaca que seu trabalho advém de sua vivência como pesquisador e docente na área de Administração escolar. Assim, Paro (1986) apresenta uma análise da estrutura social e econômica da sociedade capitalista, tendo como foco os processos produtivos e as relações destes com a administração, procurando semelhanças entre a administração geral e a escolar. Discorre sobre os processos de produção e o modo como eles estão articulados com o processo de exploração do trabalho alheio na sociedade capitalista. Desse modo, são analisadas a atividade administrativa, a divisão do trabalho e a gerência.

O principal conceito de Paro (1986) é o de *Administração*. Abstraindo essa categoria de seus condicionantes sociais e econômicos, chega à formulação de uma administração em geral no sentido de “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura como uma atividade exclusivamente humana” (PARO, 1986, p. 25). É atribuído então ao conceito de Administração em geral o sentido teleológico proposto por Marx (1983). A partir desse conceito, o autor, advoga à administração escolar uma potencialidade transformadora, visando à superação da sociedade de classes.

Para análise da sociedade capitalista e a identificação de possibilidades de transformação desta, Paro (1986) recorre às formulações de Gramsci (1978b) sobre superestrutura que, para este autor, constitui-se de duas instâncias interligadas que são a sociedade civil e a sociedade política. A sociedade política configura um conjunto de atividades, as quais exercem a função de coerção, desse modo, a classe no poder vale-se desse mecanismo de coerção via Estado para exercer seu domínio diante dos antagonistas, a sociedade civil, por sua vez, constitui-se de organismos privados e sua função essencial é a persuasão, através dos mecanismos da sociedade civil tais como as associações, a mídia, a escola, igreja, sindicatos, partidos, entre outros, que realizam o consenso espontâneo. Em seguida, o autor utiliza-se do conceito de ideologia, entendida como significado de uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas (GRAMSCI, 1978a

apud PARO, 1986).

Dotando, com Gramsci, à sociedade civil o potencial de produtora de um consenso espontâneo que ampliado ao conjunto da sociedade configura numa ideologia. Paro (1986) traz a noção de intelectual orgânico de Gramsci (1978b) como o vínculo orgânico que o intelectual mantém com a burguesia ou com o operariado. A ação do educador como intelectual orgânico da classe proletária deverá ser, segundo o autor, na articulação entre os conhecimentos historicamente acumulados com os interesses da classe a que serve. Esses interesses da classe proletária são atendidos, na medida em que esse intelectual, consciente dos determinantes sociais e econômicos, promove uma visão de mundo que vise o fim da propriedade privada dos meios de produção e o fim da sociedade de classes, ou seja, da exploração homem pelo homem.

Valendo-se das considerações de Saviani (1984), identifica na atividade educativa uma dimensão política e na prática política uma dimensão educativa. Decorrendo da dimensão política inerente à educação, Paro (1986) conceitua a educação como processo de “apropriação do saber historicamente acumulado”, e, nesse sentido, a especificidade da escola é a “transmissão do saber historicamente acumulado de forma sistemática organizada”.

Partindo de Saviani (1984), o autor argumenta que no processo de produção pedagógico, “o produto não é separado do ato de produção”, ou seja, a aula é produzida concomitantemente com o consumo dela pelo aluno, diferentemente do que ocorre na empresa capitalista em que o consumo do produto se dá após sua produção. Sendo assim, o modo de produção capitalista não pode ocorrer plenamente na escola, por conta da natureza específica do processo de produção pedagógico.

Paro (1986, p. 224-225) avança essa discussão levando em consideração que no processo de produção pedagógico, o aluno, para apropriar-se do saber historicamente acumulado, precisa estar numa relação em que ele é sujeito, ou seja, coprodutor da produção e, ao mesmo tempo, objeto dessa produção, na condição de consumidor e de objeto de trabalho que é transformado nele, “o que significa que o consumo não se restringe à atividade produtiva, mas se prolonga para além dela. ” O saber, que entra nesse processo como matéria-prima, não pode ser, portanto, alienado do ato de produção e, assim, o educador, na condição de trabalhador, não pode prescindir deste saber sob pena de desconfigurar o processo pedagógico.

Dessas considerações tratadas ao final de seu livro, Paro (1986) nos aponta a necessidade de considerarmos as condições concretas e reais de possibilidades de transformação do poder no interior do espaço escolar. Nesse sentido, a figura do diretor, ainda que contraditória dentro da

escola, como preposto do Estado e ao mesmo tempo tendo que atender às demandas da comunidade escolar, antes mesmo de ser excluídas de uma administração que queira a transformação social, deverá ser atraída para atender às demandas da comunidade a qual serve, nesse sentido, ele atuará como intelectual orgânico conforme Paro (1986) concebe em Gramsci (1978).

Mesmo identificando a figura do diretor escolar como intelectual orgânico de sua classe social, Paro (1986) ainda não formula de que modo e como a escola e a classe trabalhadora poderá garantir sua presença. Já em sua tese de Livre-docência publicada em livro em 1995, Paro (2000) examina os problemas e as perspectivas que se apresentam à participação da comunidade na gestão de uma escola pública de 1º grau, e, investiga, a partir de uma realidade particular, o que a comunidade pode fazer em seu cotidiano e quais os obstáculos que se apresentam para que esta sua potencialidade se consubstancie em ações que possam levar a uma participação mais efetiva nas decisões da escola.

É realizado um trabalho de campo, feito em uma escola pública estadual de 1º grau num bairro de periferia urbana de baixa renda na Zona Oeste de São Paulo, iniciou-se em junho de 1989 e terminou em abril de 1990. O autor realizou entrevistas do tipo semiaberta, observações da escola e da comunidade, coletando informações e documentos junto à secretaria da escola. Na escola, foram realizadas 16 entrevistas com todos os segmentos escolares (professores, alunos e funcionários); fora da escola realizou 13 entrevistas (sete pais de alunos, dois representantes de sociedades, uma ex-professora, supervisora de ensino, e demais representantes locais).

Sobre o aspecto metodológico de seu estudo, Paro (2000) opta por uma análise qualitativa através do estudo de caso de cunho etnográfico. Nas palavras do autor:

[...] trata-se, portanto, como já anunciei de certa forma no início desta introdução, de se examinar o “caso em estudo” – ou seja, a escola e a comunidade -, procurando não apenas apreender seus relacionamentos internos, mas fazê-lo a partir de suas relações com a sociedade da qual ele é parte.” (PARO, 2000, p.28).

Percebemos, nesse estudo, uma mudança em relação a sua tese de 1986, pois neste livro, a discussão sobre a figura do diretor no espaço escolar passa a ser discutido com as categorias e conceitos de: *autoridade* - entendida como “[...] a probabilidade de que um comando ou ordem seja obedecido (WEBER, 1967, *apud* PARO, 2000, p. 77)” e *poder* “[...] a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade (WEBER, 1979, *apud* PARO, 2000, p. 77)”.

A partir da consideração das relações de poder dentro da escola, o autor apresenta uma análise dos condicionantes internos de participação, o poder e a autoridade na escola, o papel da

direção escolar, dos colegiados e o envolvimento de pais e alunos na escola. Assim, através das entrevistas e de suas observações, o autor descreve a estrutura organizacional da escola, os mecanismos coletivos de ação, as relações interpessoais entre os atores escolares, o atendimento à comunidade e o processo de ensino-aprendizagem com relação a participação da comunidade e as condições do trabalho docente. Assim, percebemos um esforço do pesquisador em analisar o processo de ensino e de participação de todos os segmentos na escola, os condicionantes internos de participação por meio da visão de educação escolar que os atores escolares têm dela.

Por fim, é analisada a participação da comunidade na escola. Paro (2000) identifica três condicionantes essenciais da participação da comunidade na escola. São eles: condicionantes econômicos sociais; condicionantes culturais e condicionantes institucionais de participação. Paro (2000) examina esses condicionantes, num primeiro momento, a partir dos movimentos de bairro da escola. Assim, o autor levanta três questões teóricas: a primeira é a relação entre as lutas políticas que se dão na esfera de produção econômica e as que são feitas em âmbito da reprodução feita da força de trabalho; a segunda consideração refere-se ao caráter interclassista dos movimentos de bairro; e, por fim, ele analisa e também elucida a questão sobre os interesses de classes e os interesses imediatos desses movimentos e traz através da fala da necessidade em se considerar os interesses coletivos, de classe, no espaço escolar, em detrimento dos interesses pessoais, individuais dos atores escolares e da comunidade.

Ao ir à escola e perceber as relações interpessoais e de poder que constituem o espaço escolar, passa a ser central em sua teoria a preocupação com a horizontalização das relações de poder. Em outras palavras, ao deparar-se com as relações verticalizadas de poder no espaço escolar, o autor percebe que os condicionantes internos podem, concomitantemente com os demais condicionantes, influir decisivamente para democratização ou não da Escola. Desse modo, a preocupação com a forma de provimento ao cargo de diretor escolar passa a ser refletida e discutida em seu livro publicado posterior a sua tese de livre-docência.

DISCUSSÃO

No ano de 1996, Vitor Paro publica a primeira edição de seu livro “Eleição de diretores: A escola pública experimenta a democracia”. Nele, o autor aborda a eleição de diretores e sua relação com o processo de democratização e a qualidade de ensino. Realizando análise das experiências de diretores de escolas de educação básica no país procurou estudar as características e os problemas de sua institucionalização e de sua implementação, bem como

captar seus efeitos sobre a democratização da gestão escolar em seus aspectos sobre a qualidade e a quantidade na oferta de ensino.

Nessa pesquisa, houve um levantamento bibliográfico, documental e trabalho de campo com coleta e análise de dados empíricos. O levantamento e a análise bibliográfica constituíram-se de dois momentos: um momento geral acerca de estudos de temas e categorias políticas e sociológicas e outro mais específico dedicado exclusivamente ao objeto de estudo em questão. O trabalho de campo realizou-se na coleta de documentos em sistemas de ensino examinados e em entrevistas com pessoas envolvidas na institucionalização e implementação de experiências de eleição de diretores. As entrevistas foram do tipo semiestruturado com roteiro semiaberto. Foram examinados documentos e coletados dados nos seguintes sistemas de ensino: Distrito Federal; Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará; e municípios de Londrina, Goiânia, Vitória e São Paulo. O autor anuncia a coleta de dados em inúmeros Estados do País, no entanto, percebemos nesse estudo que as fontes de tais documentos vieram da análise de inúmeros autores que referenciaram esse estudo.

Inicialmente, o autor busca analisar as diversas alternativas de provimento do cargo de diretor sendo elas em três modalidades: a) nomeação; b) concurso público; c) eleição; e os argumentos favoráveis e contrários de cada um, bem como as expectativas que as pessoas têm a respeito deles. Posteriormente, são examinadas as questões sobre a institucionalização da eleição de diretor, destacando os aspectos políticos, administrativos e ideológicos. Também é investigado, nessa pesquisa, o processo de implementação das eleições, analisando as questões sobre a sua regulamentação e realização prática, e, o impacto da eleição de diretores na escola e suas possibilidades de contribuição na democratização das instâncias educacionais. Por fim, busca-se algumas generalizações ainda que provisórias a respeito das experiências analisadas de diretores eleitos e as perspectivas que se abrem, com efeito, de uma gestão democrática da escola pública.

Feitas essas considerações sobre os aspectos estruturantes do livro de Paro (2003), passamos a discorrer sobre os fundamentos teóricos desse seu estudo sobre a eleição de diretores escolares e a gestão escolar. Ao buscarmos explicitar os fundamentos teóricos de Paro (2003), estaremos apontando para quais as referências e categorias de análise que o autor buscou valer-se em seu estudo.

Sobre a *nomeação* dos diretores escolares e as marcas de um clientelismo político, Paro (2003) critica essa modalidade de escolha mostrando seu caráter clientelista articulado com

interesses políticos incompatíveis com o da classe

trabalhadora. Já, no *concurso público*: o autor analisa as virtudes e as fraquezas dessa forma de provimento do cargo de diretor. No concurso, o aspecto político fica escamoteado, diferentemente da nomeação, na qual este aspecto é explícito. E na *eleição*: A eleição de diretores se fundamenta e sustenta seu argumento a favor na constatação de seu caráter democrático

Ao se posicionar a favor da eleição de diretores escolares e evidenciar sua característica de potencial à democratização da gestão escolar, Paro (2003) faz uma longa discussão teórica em defesa da democracia e do seu processo de efetivação na sociedade. O autor aponta que o caminho para democratização da sociedade (BOBBIO, 1989 *apud* PARO, 2003) se dá através da ocupação de novos espaços, do controle democrático do Estado, ou seja, democratizar as instituições que compõem a sociedade. A democratização da sociedade como processo de passagem da democracia política à democracia social é tirada das considerações teóricas do Filósofo Italiano:

[...] se hoje se pode falar de processo de democratização, ele consiste não tanto, como erroneamente muitas vezes se diz, na passagem da democracia representativa para a democracia direta quanto na passagem da democracia política em sentido estrito para a democracia social, ou melhor, consiste na extensão do poder ascendente que até agora havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande sociedade política (e das pequenas, minúsculas em geral politicamente irrelevantes associações voluntárias) para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações, da escola à fábrica: falo de escola e de fábrica para indicar emblematicamente os lugares em que se desenvolve a maior parte da vida da maior parte dos membros de uma sociedade moderna [...]. (BOBBIO, 1989 *apud* PARO 2003, p. 27).

Desse referencial, chega-se a especificidade da eleição de diretores mediante a distinção das eleições que se dão no âmbito da democracia política e das que se dão no âmbito da democracia social, pois nesta última, a qual é intrínseca a eleição de diretores, o que se busca é a ampliação da democracia pela organização da sociedade civil com vistas ao controle democrático do estado.

Sobre a questão do poder e da autoridade na figura do diretor escolar, vale-se das considerações de Weber (1967, 1979 *apud* PARO, 2003), sendo a *autoridade* compreendida como a probabilidade de que um comando ou ordem seja obedecido e o *poder* a probabilidade de impor a própria vontade, em uma relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade.

Por fim, Paro (2003) nos traz considerações de ordem prática para a gestão educacional e a formação docente: A proposta do autor da formação docente e do gestor escolar deverá ser em

nível superior e incluir:

a) seu conteúdo programático específico (Geografia, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa etc.); b) os fundamentos da educação (históricos, filosóficos, sociológicos, econômicos, psicológicos); c) a didática e as metodologias necessárias para bem ensinar determinado conteúdo programático; d) as questões relacionadas a situação da escola pública (PARO, 2003, p. 87).

Para a gestão da educação, há uma sugestão de Paro (2003) de uma estrutura mais democrática, visando redefinir o papel do diretor na unidade escolar substituindo-o por um coordenador geral de escola que não seja o único detentor da autoridade. O autor pensa um conselho diretivo com quatro membros: um coordenador geral ligado às questões acerca do desempenho do pessoal, ou seja, às atividades-meios; um coordenador pedagógico responsável pelas atividades-fim; um coordenador comunitário responsável pela participação da comunidade e um coordenador financeiro responsável à aplicação dos recursos disponíveis. Esses coordenadores viriam da própria unidade escolar com mandatos de dois ou três anos via eleição por parte do pessoal escolar, alunos e pais. Em conjunto ao conselho diretivo haveria o conselho de escola de caráter consultivo e deliberativo, com as funções de assessoria e de fiscalização do conselho diretivo.

CONCLUSÃO

Ao buscarmos na trajetória-conhecimento de Vitor Henrique Paro o desenvolvimento teórico que se consubstancia na eleição de diretores como um dos instrumentos para a democratização do espaço escolar, percebemos que esse movimento vai da elaboração de uma teoria crítica em administração escolar que vê na figura do diretor a potencialidade de atender tanto aos interesses do capital, quanto da classe trabalhadora, ao reconhecimento das relações de poder no espaço escolar e o desenvolvimento de práticas antiautoritárias que democratizem a escola.

As categorias e conceitos que subsidiaram a sua defesa à eleição, tem seus contornos mais nítidos após a mudança metodológica em sua trajetória de conhecimento nos estudos de cunho etnográfico desenvolvidos posteriormente da sua obra clássica mais lida e referenciada (1986). Ainda que esta obra tenha sido e ainda é amplamente utilizada para referenciar o pensamento do autor, ela não mais retrata as bases teóricas em que o autor se ancora atualmente (ORTEGA, 2014).

Notamos que a sua defesa acerca da eleição para o provimento do cargo de diretor escolar emerge de sua construção teórica precedente, onde inicialmente o autor desenvolve uma teoria

sobre administração escolar para transformação social voltada àqueles comprometidos com os interesses da classe trabalhadora, e, posteriormente, ao investigar o espaço escolar e compreender suas relações, nota que um dos condicionantes para não democratização da escola pública é a verticalização das relações que leva a práticas autoritárias e unilaterais.

Desse modo, Paro (2003) busca elementos que possam contribuir para uma horizontalização dessas relações, apontando a eleição direta para diretores como um dos instrumentos onde a comunidade escolar atua nas tomadas de decisões da escola, ampliando assim sua participação às tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAUDELOT, Ch.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. 5ª ed. México, SigloVeintiuno, 1978.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. V.1. t. I e II

ORTEGA, F.S. **A Construção Do Conhecimento Em Administração Escolar Na Perspectiva De Vitor Henrique Paro**. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

PARO, V.H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Por Dentro da Escola Pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Eleição de Diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

RUSSO, M.H. **Escola e paradigmas de gestão**. Ecos : São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, 2004.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.

AS IDEIAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES A RESPEITO DO PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

CHILDREN OF IDEAS AND TEENS TEACHER'S ROLE IN RESPECT OF THE LEARNING

¹Emerson da Silva dos Santos, Eliane Giachetto Saravali

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília – SP. e-mail:

RESUMO

O processo de aprendizagem é algo que sempre apresenta profundas análises, neste presente trabalho buscou refletir as respostas apresentadas em pesquisa intitulada: As ideias de crianças e adolescentes a respeito do não aprender e suas relações com o desenvolvimento cognitivo. O que foi objeto foi analisar sobre o item que se refere o papel do professor na aprendizagem no estudante, na questão se o professor sempre ensina. O que refletimos foi se esta visão é estereotipada e consolidada do ambiente escolar ou se a própria questão induzia esta resposta. No desenvolvimento do trabalho o que foi refletido é que sob a ótica da teoria piagetiana o professor tem um papel de colaborador devendo cooperar no processo de aprendizado do aluno. Esta construção será em conjunto já que em algumas situações o aluno pode apresentar dificuldades de aprendizado não por questões comportamentais e sim por questões de esquemas e representações mentais.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, professor colaborador.

ABSTRACT

The learning process is something that always presents in-depth analysis , this present study sought to reflect the responses presented research titled : Children and adolescents ideas about not learning and its relation to cognitive development. What was the object was analyze on the item referred to in the teacher's role in learning the student in question if the teacher always teaches . What we were to reflect this view is stereotypical and consolidated the school environment or if the question itself induce this response. The development work that has been reflected is that from the perspective of Piaget's theory the teacher has a developer paper should cooperate in the student learning process. This construction will be together since in some cases the student may have learning difficulties not by behavioral issues but through diagrams issues and mental representations .

Keywords: education, learning, associate professor.

INTRODUÇÃO

Os estudos e pesquisas psicogenéticas já demonstraram suficientemente que existe uma ordem progressiva e contínua no desenvolvimento e nas concepções que crianças e adolescentes elaboram. Nessa perspectiva, esta ordem deveria servir de guia para organizar os conteúdos escolares. Não se trata de aplicar os estágios de desenvolvimento descritos por Piaget para tentar mostrar que os estudantes não podem aprender algo em um determinado momento de seu

desenvolvimento, mas, sim, de considerar suas explicações, a partir de suas formas de entender o mundo e das representações que dele constroem, para levá-los a patamares mais elevados de compreensão. Em outras palavras, trata-se de trabalhar com as representações e não com as estruturas mentais dos estudantes. Trabalhar com as representações é trabalhar com a forma e o conteúdo das explicações dos sujeitos sobre o funcionamento da realidade vivida, fruto de suas experiências, o que no indicará quais aspectos devemos considerar. (SCRIPTORI, 2006).

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a contribuição do método clínico e o conhecimento social no processo de aprendizagem, esta reflexão terá como base o Trabalho de Conclusão de Curso “As ideias de crianças e adolescentes a respeito do não aprender e suas relações com o desenvolvimento cognitivo” de Emilyn Fernanda Pereira de Souza. Serão utilizadas as respostas dos sujeitos à análise de uma história envolvendo um situação problema de sala de aula envolvendo o não aprender. Buscou-se por meio da utilização desse instrumento metodológico verificar como os sujeitos interpretavam uma situação de não aprendizagem. No caso deste trabalho reflexivo da disciplina, restringiremos a análise do tópico sobre a visão dos sujeitos sobre as possibilidades de ação do docente na intervenção e melhoria no processo de aprendizagem.

Utilizaremos neste trabalho o foco na aprendizagem, pois percebemos mudanças em alguns relatos sobre o papel do professor neste processo. Evidenciou-se por meio dos relatos que, com relação ao processo de ensino e aprendizagem o professor havia trabalhado de forma ideal e que o não aprender seria dificuldade comportamental do aluno, como podemos observar no relato de JAM (12;8):

Mas sempre que a professora ensina o aluno aprende? Tem uns que aprende e outros que não, porque pode ter dificuldade em aprender. Dificuldade? Como assim dificuldade? Dificuldade é... Tipo, não conseguir fazer o exercício e falar que sabe, copiar dos outros. Ah, entendi, É... E o professor sempre ensina? Aham. Sempre ensina? Sempre.

Com base na pergunta e na resposta devemos refletir se o papel do professor será sempre o de ensinar? Se com esta tecnologia à disposição dos estudantes, até que ponto o professor será a fonte única de informação em sala de aula? E será que ele conseguirá reproduzir hoje este papel representativo no passado? Devemos refletir sobre o papel do professor no processo de aprendizagem conforme relata Piaget (1994, p. 300):

*O adulto deve ser um colaborador e não um mestre, do duplo ponto de vista moral e racional. Então, realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem. Portanto, se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos atuais, aqueles que melhor corresponderiam aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no que chamamos o “trabalho em grupos” e o *self-government*.*

O professor deve refletir sobre seu trabalho pedagógico em sala de aula, pois com o avanço da tecnologia as informações podem ser obtidas por outros meios além do livro didático. Basta ressaltar que com a transformação social em curso, muitos conceitos são atualizados de forma muito rápida e se o professor não estiver atento poderá discutir temas abordados em livros que já estão sendo questionados em comunidades virtuais, conforme Piaget (1994, p.301) a escola tradicional foi baseada em um trabalho intelectual isolado:

A escola tradicional, cujo ideal se tornou, pouco a pouco preparar para os exames e para os concursos mais que a para a própria vida, viu-se obrigada a confinar num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um por si. Este processo, que contribui, mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral.

Neste contexto se por algum motivo o aluno deixa de executar seu trabalho individual, após esta orientação coletiva o professor enfrentará questões disciplinares em sala, já que uma parte não estará ocorrendo como o descrito pela prática da escola tradicional.

Como relata Scriptori (2006), para que a aprendizagem seja significativa, será necessário levar em conta os assuntos que mais interessam os sujeitos nas diferentes idades.

A escola deve considerar que a construção do conhecimento não se restringe a espaço escolar, mas cabe à ele enriquecer e ampliar a rede de significações por meio de experiências do cotidiano, a escola deve buscar a aproximação entre os conteúdos escolares e as experiências vivenciadas pelos alunos (FORQUIN, 1993).

Conforme Delval (1989) relata que o papel da escola é fazer com que o estudante aprenda a pensar:

Se aprende en muchos lugares, en la familia, en la calle, con los amigos, en los supermercados, en el cine o viendo la televisión. Pero la escuela es una institución que tiene que cumplir una función especializada en la que no puede ser sustituida por otras: la de aprender a pensar.

A partir do momento que o professor refletir sobre o seu papel em sala de aula, compreenderá que problemas no processo de aprendizagem surgirão. Mas a atitude dele mudará, pois neste momento não devemos buscar os culpados e sim encontrar as soluções. Neste sentido esta compreensão passará aos estudantes que deverão compreender que o trabalho deverá ser em conjunto evitando colocações como LAR (16;5) que ainda tem uma visão de escola tradicional:

E sempre que o professor ensina o aluno aprende? *Sim, dependendo de cada aluno, se o aluno estiver interessado, tiver com foco no estudo aprende, também tem uns professores que é difícil de você estudar, entendeu? Assim, eles são bastante inteligentes, mas tem alguns professores que não consegue passar para os alunos o conhecimento dele.*

Devemos refletir sobre esta colocação do sujeito da pesquisa onde cita que o professor não consegue passar os alunos o conhecimento dele. Mas como estamos abordando, nos tempos atuais esta construção do conhecimento deverá ser compartilhada entre todos os sujeitos do espaço escolar, transformando o professor como um colaborador neste processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Para realização deste trabalho monográfico optou-se em realizar um estudo bibliográfico de diferentes autores, visando assim confrontar hipóteses com base na pesquisa realizada por Emily Fernanda Pereira de Souza com o título: As ideias de crianças e adolescentes a respeito do não aprender e suas relações com o desenvolvimento cognitivo.

Assim, essa investigação permitirá identificar como as colocações dos sujeitos da pesquisa evidenciam ao trabalho cooperativo em sala de aula ou são concepções da escola tradicional, onde o papel do professor em disseminar o conhecimento em sala é fundamental.

A análise dos resultados será realizada por meio da reflexão dos relatos, textos e das hipóteses da autora, tendo com Jean Piaget a análise principal desta conclusão do papel do professor neste processo de aprendizagem.

DISCUSSÃO

Com a finalidade de enquadrar os sujeitos dentro dos níveis de compreensão da realidade social, realizou-se uma avaliação do protocolo da entrevista clínica, onde foram lidos, interpretados e analisados conforme os níveis de compreensão da realidade social, proposto por Delval (2002). Nesse sentido o trabalho de pesquisa tinha como objetivo indicar as noções referentes ao aprender/não aprender evoluem e quais os níveis por meio dos quais os sujeitos passam até a chegar a uma compreensão mais complexa da temática investigada.

Para o trabalho de investigação foi utilizada pela pesquisadora a seguinte história:

O aluno Marcelo (de idade igual ao do sujeito a ser questionado), não consegue aprender as lições que a professora ensina. Todos os dias ele não consegue copiar a matéria da lousa, não entrega as lições de casa e não resolve os problemas propostos pela professora. O que você acha dessa situação? O que você acha que está acontecendo com essa criança? Quem poderia ajudá-lo? E a escola? E a professora? Por que será que ele não aprende? O que você acha que a professora poderia fazer? O que você acha que deve ser feito? E se ele não aprender o que vai ocorrer? Você

conhece alunos assim? Como eles são? O que acontece com eles? Como você se sente diante de situações assim?

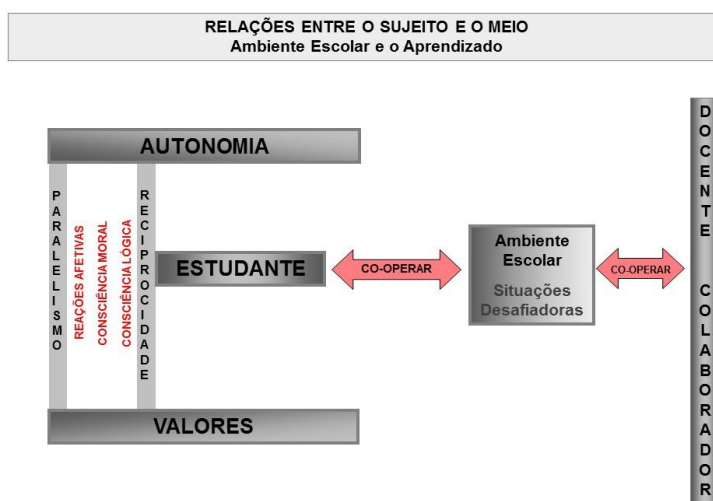
Para este trabalho o objetivo é refletir sobre o papel do professor no processo de aprendizagem, pois percebe-se em relatos apresentados momentos de culpabilização do aluno pelo não aprender, em alguns momentos evidencia-se conclusão com base no trabalho de escola tradicional, onde o professor passa seu conhecimento e o motivo da não aprendizagem do aluno em alguma instância é falta de interesse e dedicação. Neste contexto refletiremos se o papel do professor é realmente passar seu conhecimento, ou interagir com os alunos por meio de trabalhos cooperativos e em grupo que estimulem o aluno a construir este conhecimento como apresentamos na ilustração a seguir, onde apresentamos o professor como cooperador e o aluno sendo instigado por situações desafiadoras.

Este processo fará com que o aluno reflita sobre suas ideias, pensamentos e o professor compreender sobre os fenômenos sociais que envolvem o processo de aprendizagem. Como destaca Delval (2012) sobre o papel da escola:

En la escuela los niños deberían empezar a reflexionar y a expresar sus ideas sobre fenómenos sociales con los que están en contacto. La propia escuela es una institución sobre la que se puede reflexionar. Deberían participar activamente en el funcionamiento de su aula y de toda la escuela. Si contribuyen a establecer normas, participan en la resolución de conflictos y son activos en la gestión del propio trabajo escolar.

Por esta análise podemos citar Piaget (1978) no que se refere a relação entre o sujeito e o seu meio:

As relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas.



Assim sendo, podemos voltar a refletir sobre as respostas dos sujeitos dos diversos níveis de compreensão da realidade social e o que as resposta teriam em comum, no que se refere ao processo de aprendizagem e o papel do professor e do aluno no que se trata de aprender ou não aprender:

EMI (6;4) – Por que será que o Marcelo não aprende? *Porque ele não copia as coisas que a professora fala.*

KAR (9;10) – Por que será que o Marcelo não aprende? *Porque ele fica conversando, fica pensando nas coisas ruins e também batendo nos outros.*

ANA (6;6) – Me diz uma coisa, sempre que a professora ensina, o aluno aprende? *Aprende sim. Sempre? Sempre. E a professora, ela sempre ensina? Sempre.*

ART (6;8) – Sempre que a professora ensina, o aluno aprende? *Sim. E a professora, ela sempre ensina? Sim.*

LEL (9;9) – E a professora, sempre que ela ensina o aluno aprende? *Aprende. Aprende? E a professora, ela sempre ensina? Ensina.*

MAT (6;7) – Então, sempre que a professora ensina o aluno aprende? *Aprende, se prestar atenção aprende. E a professora, ela sempre ensina? Ensina [...]*

FER (6;5) – E, sempre que a professora ensina, o aluno aprende? *Às vezes. Por quê? Me conta. Para ele aprender. Você me falou que às vezes o aluno não aprende, e por quê? Porque ele não presta atenção nas coisas que a “pro” fala. A professora, ela sempre ensina? Sim.*

THI (12;5) – E sempre que o professor ensina o aluno aprende? *Não. Por que não? Porque às vezes está conversando ou às vezes não presta atenção ou às vezes não escutou.*

JAM (12;8) – E por que será que ele não aprende? *Porque ele deve estar conversando ou deve ser algum problema dentro da família.*

MAT (12;5) – Sempre que o professor ensina o aluno aprende? *Ah, acho que sim. E o professor sempre ensina? É... Assim, vamos dizer que uma aula assim de 50 minutos, 25 ele tira para ficar chamando atenção, nesses 25 acho que ele não consegue explicar tudo não.*

Nesta parte da pesquisa realizada, buscou-se associar as respostas aos níveis de conhecimento social proposto por Delval. No trabalho as respostas citadas correspondem aos

níveis I e II, nosso objeto de reflexão não se refere à esses níveis e sim o papel do professor neste processo de aprendizagem.

Verificamos pelas respostas dos sujeitos que apesar da idade e do nível em que se encontra, a tendência é que o professor sempre ensina e se não está ocorrendo a aprendizagem a responsabilidade é do aluno. Em alguns momentos apesar de ser citado os momentos da dificuldade do professor em ensinar, isso é explicado em função da falta de colaboração do grupo.

Analisando estas respostas evidencia-se a relação de ensino e aprendizagem no modelo tradicional de ensino onde o professor ensina e o aluno aprenderá, este paradigma educacional está baseado em conclusões do grupo por meio de reflexões e observações, ou se trata de uma concepção pré-estabelecida, onde cada um tem seu papel determinado e cabe cumprí-lo para o desenvolvimento das atividades.

A seguir refletiremos a resposta de CAR (16;2) que foi classificada pela pesquisadora como um sujeito que enquadra-se no nível III proposto por Delval, onde é apresentado que o fator do não aprendizado é relatado com argumentos mais complexos, mas que mesmo assim volta a ideia anterior onde apesar de todo o esforço e empenho do professor o aprendizado não ocorre e é apresentado justificativas sobre este fato do não aprender:

Então, todas as vezes que o professor ensina o aluno aprende? Não. Por quê? Primeiro tem a questão do interesse do aluno em aprender, se ele não tiver a vontade dentro dele de aprender, ele nunca vai aprender, primeiro tem que partir do aluno, não só do professor. E vai depender também da vontade do professor em ensinar né, e aí acaba prejudicando o aprendizado do aluno. Entendi. Então, o professor sempre ensina? Hum... eu acredito que nem sempre, porque nem todas as matérias que a gente aprende do jeito que a gente queria né, eles também tem os problemas deles e às vezes os problemas de casa reflete na escola, então ele acaba ensinando de um jeito mais diferenciado que dificulta o nosso "compreendimento".

Podemos perceber que o há de diferente neste posicionamento é que o sujeito da pesquisa em um primeiro momento compartilha a dificuldade do aluno com o trabalho do professor, mas no segundo momento justifica que o professor pode apresentar falhas neste processo em virtude de questões pessoais.

O que devemos considerar de novo neste posicionamento com relação aos demais? Será que a pesquisadora classificou CAR (16;2) no nível III, por apresentar um argumento que compartilhasse a princípio a responsabilidade do não aprender com o professor? Mas o que devemos voltar a refletir é qual o papel do professor na aprendizagem? Será que podemos concluir que a pergunta está induzindo esta responsabilidade ao professor, já que sempre questiona se o professor sempre ensina? Isso é um fato ou uma ideia pedagógica que está

presente no ambiente escolar, a responsabilidade do professor sempre ensinar. Mas devemos refletir conforme Piaget apresenta, o sujeito passará por transformações cognitivas para que possa aprender algo, isto é colocado em consideração no trabalho docente.

Nesta visão onde o professor deve ser um colaborador e cooperar com o aluno para que ele possa por meio de situações desafiadoras construir seu conhecimento, poderíamos fazer a pergunta: O professor sempre ensina? Neste contexto o professor fará parte do processo, mas com o foco na aprendizagem em conjunto com o aluno, não supervalorizando o ensino, já que em muitas ocasiões apesar das estratégias diferenciadas de ensino, nem sempre o estudante consegue compreender o que está sendo trabalhado em sala, afinal o professor não trabalhará as estruturas cognitivas dos estudantes e sim trabalhar com o conhecimento adquirido, ou com os novos, demonstrado por meio da participação das atividades propostas pelo professor como cita DELVAL (2007):

Durante mucho tiempo la psicología se ha preocupado sobre todo por estudiar lo que podemos llamar das funciones psicológicas generales, como la percepción, la cognición, las emociones, las imágenes mentales, el lenguaje, la memoria, etcétera. El enfoque de Piaget se centró en estudiar cómo se forman nuevos conocimientos y en la génesis de los mecanismos más básicos que sirven para organizarlos. Su interés era fundamentalmente epistemológico, es decir referente a cómo se produce el conocimiento y por ello estudió las categorías generales que sirven para organizar la realidad.

O professor deverá refletir sobre o seu papel no processo de aprendizagem do estudante e na construção do conhecimento em conjunto e coletivo, assim sendo, o paradigma de que o professor sempre ensina e nem sempre o estudante aprende deverá ser revisto de acordo com o conhecimento social envolvido neste contexto como apresenta Delval (2007):

La posición constructivista establece que no podemos conocer la realidad tal y como es sino que construimos modelos de ella, la representamos en nuestra mente, lo que nos permite anticipar lo que va a suceder y actuar de acuerdo con esas representaciones. La utilización de las categorías de espacio, tiempo y causalidad, es decir, de grandes principios organizadores de la realidad, dota a las representaciones de un alcance inusitado. En efecto, los modelos no sólo permiten explicar lo que sucede, dar sentido a los acontecimientos, sino que hacen posible anticipar lo que va a suceder, y ahí radica su importancia.

CONCLUSÃO

Como foi observado nas respostas dos sujeitos pesquisados, percebeu-se a responsabilidade do aluno no processo de não aprender e por outro lado ficou evidente que as opiniões apresentam o papel do professor como alguém que sempre ensina. Neste contexto buscamos refletir o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem, já que so a ótica das teorias piagetianas o sujeito construirá seu conhecimento por meio de representações e

esquemas mentais. Neste processo o professor será um colaborador onde ele deve cooperar juntamente com o estudante nesta construção conjunta, pois as hipóteses dos sujeitos não se limitam a uma simples reprodução de informações que obtém e, muito menos, são cópias da realidade.

No trabalho inicial a pesquisado afirma que os resultados encontrados mostram que as respostas dos sujeitos seguem um caminho evolutivo semelhante a várias pesquisas sobre o mundo social, evidenciou-se que a compreensão da realidade social evolui de um pensamento centrado nos aspectos concretos e diretamente observáveis a uma capacidade cada vez mais ampla de realizar inferências e ponderar transformações não visíveis e relacionadas aos processos sociais.

O que questionamos nesta conclusão seria um item da pesquisa relacionado à questão sobre o papel do professor no processo de aprendizagem, onde perguntou se o professor sempre ensina? Gostaríamos de refletir se esta afirmação traz conclusões estereotipadas já que apesar das variações das idades ficou evidente que o professor sempre cumpria sua função no ensinar, mas nem sempre o estudante cumpria sua função no aprender, comparado aos processos de ensino da escola tradicional, onde o professor passava instruções coletivas e o trabalho intelectual do estudante era individual e solitário isso refletindo até na organização dos ambientes escolares.

Sob a ótica piagetiana sabemos que esta construção deverá ser conjunta e deixaremos como sugestão deste trabalho reflexivo é que a história deveria ser mudada e não colocada a questão na situação onde o professor ensina, mas como um colaborador onde ele deverá cooperar com o estudante no processo de aprendizagem.

Concluimos que esta indagação contribuirá na reflexão tanto por parte do professor e do estudante sobre seus papéis em sala neste processo de aprendizagem, oportunizando aos membros da comunidade escolar um estudo sobre as teorias piagetianas que auxiliarão a práxis educativa. Sugerindo assim se o papel real do professor neste novo contexto educacional é realmente ensinar, ou poderíamos concluir o papel de colaborador e cooperador nesta construção cognitiva do aluno, já que o aprendizado se processa em nível pessoal.

Por fim, acreditamos que o trabalho contribuirá para o campo pedagógico, psicológico, pois mostram as ideias dos estudantes a respeito do não aprender.

REFERÊNCIAS

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educar em Revista**, vol. 30, 2007.

DELVAL, J. **Ciudadanía y Escuela**. El aprendizaje de la participación, Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Sevilla, 2012

PIAGET, J. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1979

PIAGET, J. Las tendencias psicosociológicas y las interacciones entre lo general y lo social. In: PIAGET J, LAZARFELD, P., MACKENZIE, W., y otros. **Tendencias de La investigaciones en las ciencias sociales**, Alianza: Madrid, 1975

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SCRIPTORI, C. Aproximações e distanciamentos didático-pedagógicos de uma formação voltada para a cidadania: o texto escolar em pauta. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife, UFPE, 2006

SOUZA, E. F. P. **As idéias de crianças e adolescente a respeito do não aprender e suas relações com o desenvolvimento cognitivo**, 2015 – UNESP Marília.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA DE AUDIODESCRIÇÃO COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA PARA DVs: UMA CONSTRUÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA A PARTIR DA CATEGORIA PAISAGEM

THE TECHNOLOGY AUDIO-DESCRIPTION OF ASSISTIVE AS LANGUAGE PEDAGOGICAL FOR DVs: A CONSTRUCTION OF GEOGRAPHY TEACHING-LEARNING FROM THE CATEGORY LANDSCAPE

¹Jaqueline Machado Vieira, ²Cláudio Benito Oliveira Ferraz

¹Graduanda em Geografia pela FCT-UNESP, e-mail: jakquet@hotmail.com

²Professor no Curso de Geografia da FCT/UNESP, Coordenador do GPLG.

RESUMO

O artigo foi pensado a partir da necessidade de se discutir e repensar uma linguagem geográfica por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino de geografia que auxiliam o educando com Deficiência Visual (DV) em seus estudos. Sendo assim, utilizamos como TIC, a audiodescrição, como ferramenta pedagógica na construção do ensino-aprendizagem para estes educandos. Em nossa metodologia utilizamos o filme chamado "O Tempo e o Vento" inspirado na obra de Erico Veríssimo. Fizemos, também, leituras de textos sobre temas variados dentro da geografia que abarcaram a interpretação de conteúdos e problemáticas que possibilitaram ao estudante pesar criticamente e por meio desses conhecimentos relacioná-los com o conceito de paisagem. O estudo de caso foi realizado no Centro de Promoção para Inclusão Digital Escolar e Social (CPIDES), na Sala de Recursos Multifuncionais. O CPIDES foi fundado no dia 8 de abril de 2010 e se encontra localizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) "Júlio de Filho Mesquita", campus de Presidente Prudente.

Palavras-chave: tecnologia assistiva, audiodescrição, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The article was designed from the need to discuss and rethink a geographical language through the use of Information and Communication Technologies (ICT) in teaching geography that help the student with Visual Impairment (DV) in their studies. Therefore, we used as ICT, audio description, as a pedagogical tool in the construction of teaching and learning for these students. In our methodology we use the film called "The Time and the Wind" inspired by the work of Erico Verissimo. We did, too, texts readings on various topics within the geography that encompassed the interpretation of content and issues that enabled the student weigh critically and by means of this knowledge relates them with the concept of landscape. The case study was carried out in the Promotion Center for Digital Inclusion and Social Escolar (CPIDES), the Multifunction Resource Room. CPIDES was founded on April 8, 2010 and is located in the Faculty of Science and Technology (FCT), the Universidade Estadual Paulista (UNESP) "Julio de Mesquita Filho", Presidente Prudente campus.

Keywords: assistive technology, audio description, teaching and learning.

INTRODUÇÃO

O estudo de caso foi realizado no Centro de Promoção para Inclusão Digital Escolar e Social (CPIDES), na Sala de Recursos Multifuncionais, localizada na FCT-UNESP de Presidente Prudente e ao redor do campus. Realizamos também um trabalho de campo como exercício final para que pudéssemos obter algumas considerações sobre o conceito de paisagem que o educando construiu em todo seu processo de conhecimento. Em nosso caso, iremos descrever as práticas de ensino, voltadas a um educando com Deficiência Visual Total, realizadas no CPIDES. A metodologia de trabalho utilizada com o educando foram atividades teóricas e práticas, como vídeos e o filme com a audiodescrição: “O Tempo e o Vento” inspirado na obra de Erico Veríssimo; leituras tátil do alfabeto Braile, com o objetivo de relembrá-lo; foram ministradas leituras de textos sobre temas variados e que abarcassem a interpretação de conteúdos e problemáticas que possibilitaram ao estudante a construção de uma postura crítica com assuntos relacionados a Geografia; além do trabalho de campo pelo campus da FCT, abarcando assim o ensino-aprendizagem teórico-prático de Geografia.

O presente artigo tem como objetivo discutir e repensar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para auxiliar o educando nos seus estudos. Uma delas é a audiodescrição, que surgiu nos Estados Unidos em 1975, e no Brasil teve seu início no final dos anos 1990, consagrando-se a partir de 2003, no Festival Internacional de Cinema “Assim Vivemos¹⁴”. Em julho de 2011, passou a ser obrigatória nas emissoras de televisão brasileiras com transmissão digital (FRANCO; SILVA, 2010).

Como resultado preliminar, podemos citar os avanços que o mesmo apresentou na construção e entendimento do conceito paisagem, sobretudo, por meio do filme que continha a audiodescrição e do trabalho de campo.

OS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL

Os portadores de Deficiência Visual se dividem em grupos: Cegos e Portadores de Deficiência Visual Subnormal. Neste artigo, foi adotada a definição sugerida pela *American Foundation for the Blind*, para qual criança cega é aquela

¹⁴ “Assim Vivemos”: O Festival “Assim Vivemos” – Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência é um festival de cinema temático que exhibe filmes que apresentam questões relativas às deficiências de um modo geral. Trata-se do primeiro festival de cinema no Brasil a reunir e apresentar ao público um panorama atualizado e completo do que se produz no mundo sobre este tema. Por ser um festival internacional, os filmes são estrangeiros em sua maioria, falados nas mais diversas línguas”. (COSTA, 2010, p. 83).

[...] cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia, sem o uso da visão residual. Portadora de visão subnormal, a que conserva visão limitada, porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois de tratamento necessário, ou correção, ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos. (MASSINI, 1994, p.40).

A causa da Deficiência Visual pode ser hereditária ou adquirida. Enquanto a hereditária é de nascença, a adquirida é contraída logo após o nascimento, principalmente depois que a criança já construiu em seu mundo vivido os conceitos sobre visão, visto que os acidentes são as causas mais comuns nesse caso. Podendo assim, a família prestar todo cuidado necessário a criança. Nos casos hereditários, pode acontecer pelo fato da própria mãe e família se descuidar, principalmente do pré-natal, que para a saúde da mãe, é extremamente delicado e importante. Assim, a Deficiência Visual, pode advir da falta de exames pré-natais, acompanhamento médico e vacinas em gerais, bem como, pode ser consequência de erros genéticos. Também, o sarampo, tracoma, oncocercose, glaucoma congênito, catarata e a retinopatia de prematuridade, retinoblastoma, traumas, diabetes, retinose pigmentar são algumas doenças que podem afetar e levar a cegueira. Logo, na percepção de quaisquer alterações é necessário a mãe procurar um médico especialista para tratar e tomar as devidas providências, estas podem amenizar ou mesmo interromper o processo que desencadearia em uma Deficiência Visual (MOSQUERA, 2010).

O CENTRO DE PROMOÇÃO PARA INCLUSÃO DIGITAL, ESCOLAR E SOCIAL – CPIDES: ESTUDO DE CASO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Foi criado em 2010, o “Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social” (CPIDES) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Presidente Prudente/SP por meio do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API).

O Educando com Deficiência Visual, antes de iniciar seu primeiro contato com o processo de ensino-aprendizagem, necessita estar incluído em seu novo ambiente, e para isso, é preciso que ele seja conhecedor das particularidades que este ambiente traz, analisando e observando de forma tátil os aspectos dessa paisagem, pois quando encontramos um ambiente inacessível, fica difícil não somente para o educando se deslocar, mas impossibilita a prática de novas técnicas de ensino-aprendizagem que possam auxiliar, também, em suas interações com o restante da sociedade e para com o mesmo (MOSQUERA, 2010).

No Brasil, temos ocorrendo, simultaneamente, diferentes formatos de ensino-aprendizagem desta modalidade de Educação. Vamos destacar, enquanto metodologia, a importância das Salas de Recursos Multifuncionais que auxiliam os educandos com diversas patologias por meio de ensino-aprendizagem com materiais qualificados e específicos para cada particularidade. Esse trabalho é realizado uma ou duas vezes por semana e visa prestar devido apoio ao professor da sala regular.

Precisamos aprofundar nossa compreensão de que toda escola necessita de procedimentos e qualificação institucional para poder satisfazer e aprimorar todas as dificuldades que esses educandos especiais necessitam, e para que isso ocorra, não podemos segregar esse ambiente e, sim, inseri-lo com atendimentos diferenciados que possam ocorrer internamente nesse espaço educacional chamado de “sala de aula”. As Salas de Recursos Multifuncionais devem permanecer em todas as escolas, pois ela tem o papel importante e conjuntural de levantar as dificuldades e ressaltar as habilidades desses educandos com necessidades, que é de extrema importância para sua formação integral (PERAINO, 2007).

Em nossa pesquisa obtivemos dados a partir de uma experiência realizada no “Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social” (CPIDES) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Presidente Prudente/SP por meio do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API). No CPIDES são realizados atendimentos similares ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento ou suplemento de atividades escolares e nestes utilizam-se recursos pedagógicos acessíveis. As atividades realizadas são direcionadas de acordo com a patologia e interesses do estudante, pois o grupo de estagiários (estudantes de graduação) atende à diversas deficiências (BRUCHMAM; SCHLÜNZEN, 2010)..

Antes de iniciar os atendimentos realizamos entrevistas estruturadas junto aos responsáveis pelos respectivos estudantes para levantamento de informações norteadoras para a elaboração do plano de atendimentos. Os dados coletados e a vivência com os estudantes norteiam a elaboração dos atendimentos, que visam desenvolver suas habilidades e minimizar suas dificuldades. A partir disso levantamos também materiais relacionados aos conteúdos escolares que seriam trabalhados para a realização dos atendimentos, o API conta com recursos de Tecnologia Assistiva (TA). Os atendimentos geralmente são realizados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (podemos visualizar esta sala na **Figura 01e Figura 02**) e no laboratório de informática do CPIDES (BRUCHMAM; SCHLÜNZEN, 2010).

Figura 1: Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Trabalho de campo CPIDES (2013).

Figura 2: Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Trabalho de campo CPIDES (2013).

TECNOLOGIA ASSISTIVA E A AUDIODESCRIÇÃO: RELAÇÃO COM O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS DVS

A Tecnologia Assistiva¹⁵ de audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas com Deficiência Visual total, parcial ou com baixa visão. O recurso, cujo objetivo é tornar os mais variados tipos de materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, documentários, desenhos etc.) acessíveis a pessoas com deficiência visual, conta com pouco mais de trinta anos de existência. Entendemos que no caso do Brasil o assunto ainda é muito recente, e assim, a audiodescrição está começando a dar seus primeiros passos. Utilizamos esta ferramenta para ajudar o estudante DV a construir seu conhecimento e ter acesso aos conteúdos visuais, pois se trata da tradução em palavras de toda informação visual relevante para a compreensão de uma determinada mensagem (FRANCO; SILVA, 2010).

De modo a responder ao direito de acesso à comunicação e à informação, portanto, surge uma técnica, e um profissional que a emprega: a áudio-descrição e o áudio-descritor, bem como são desenvolvidas tecnologias para a aplicação dessa técnica. Todavia, a áudio-descrição não é uma descrição qualquer, despreziosa, sem regras, aleatória. Trata-se de uma descrição regrada, adequada a construir entendimento, onde antes não existia, ou era impreciso; uma descrição plena de sentidos e que mantém os atributos de ambos os elementos, do áudio e da descrição, com qualidade e independência. É assim que a áudio-descrição deve ser: a ponte entre a imagem não vista e a imagem construída na mente de quem ouve a descrição. Logo, a união dos sentidos se dá por uma ponte em cujas extremidades estão a imagem e a descrição. Essa ponte, o áudio-descritor, vem conduzir a imagem que sem a descrição será inacessível às pessoas. (LIMA, 2015, Não paginado).

Compreendemos que a audiodescrição é uma necessidade básica aos Deficientes Visuais, enquanto um direito de acessibilidade igualitária a todo esse público. O Brasil dá seus primeiros passos neste sentido. Os educadores buscam cada vez mais a utilização da audiodescrição como Tecnologia Assistiva para os Deficientes Visuais. O que evidencia uma motivação e um avanço para

¹⁵ A respeito da Tecnologia Assistiva, no Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela *portaria n° 142, de 16 de novembro de 2006* propõe o seguinte conceito para a tecnologia assistiva: "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (BRASIL, 2014, não paginado).

todos nós lutadores e militantes dessa causa em nosso país (SANT'ANNA, 2010; VILARONGA, 2010).

Infelizmente, esse serviço no Brasil ainda é privilégio de poucos. Somente nos grandes centros é possível encontrar eventos audiodescritos, bem como, ainda é irrisória a quantidade de produtos disponíveis no mercado nacional com este recurso. Enquanto a audiodescrição não estiver presente nos principais meios de comunicação de massa, como novelas, filmes, dentre outros, será muito difícil encontrar respostas aos tantos questionamentos formulados nos últimos anos, e que são imprescindíveis para o seu desenvolvimento, tanto em nível técnico quanto prático. Somente com a popularização desta tecnologia assistiva é que será possível formar uma massa crítica que reflita mais claramente as expectativas de todos aqueles que desejam que a audiodescrição realmente cumpra seu papel de informar e incluir a todos que dela necessitam. (SANT'ANNA, 2010, p. 155).

Entendemos que a necessidade de se comunicar é um direito básico voltado ao ser humano, e assim pode se dar de diversas maneiras, seja pela forma oral, por gestos, ou pela audiodescrição. Com a audiodescrição, entramos na linguagem da representação do mundo para com o deficiente visual, que começa a moldar e formatar suas palavras. É importante compreender o quanto é necessário à junção da realidade do espaço vivido do educando com a comunicação que a audiodescrição lhe proporciona. Tornando-se sua ferramenta de comunicação a partir de seu olhar de mundo no espaço, na qual, habita. Tendo em vista que olhar o mundo, não é apenas enxergá-lo, pois cada indivíduo tem uma visão sobre o mundo a partir da ideologia (visão de mundo) que acredita. Como afirma Fantin apud Sant'Anna (2010, p.157):

No entanto, olhar o mundo não envolve só a visão, pois o olhar é fruto de uma individualidade que é parte de uma história pessoal e única vivida em determinada sociedade, com determinada cultura, numa determinada época, vinculada a determinado momento específico de vida, que constroem um jeito próprio de ver. Esse repertório individual envolve, além dos conhecimentos específicos, os valores estéticos, filosóficos, éticos e políticos, assim como a ideologia do indivíduo, do grupo ou da classe social à qual pertence. E nesse processo de educação do olhar, aprendemos a olhar o mundo, a natureza, o trabalho e a arte com o olhar do outro, pela mediação de outros jeitos de olhar. Esses olhares podem ser desinteressados, interpretativos ou criativos.

AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA DVS

A audiodescrição vem com uma ferramenta pedagógica de inclusão digital para pessoas com Deficiência Visual. A audiodescrição em uma peça teatral, um filme no cinema, uma música, uma dança etc. tem a potencialidade educativa de desenvolver outros sentidos que para além da visão, como instigar a sonoridade que possuímos, de forma peculiar. (NUNES; MACHADO; VANZIN, 2011). Sendo assim, ela é essencialmente importante para aguçar os ouvidos do Deficiente Visual. A partir daí, enquanto metodologia de ensino-aprendizagem em geografia, conseguimos debater o conceito de paisagem, através de filmes e depoimentos que contenham audiodescrição.

Audiodescrever para um DV a paisagem, o lugar onde se vive, o território que ele permanece, lhe permite apreender os conceitos de geografia, pois para além da transmissão e memorização de conteúdos, esta prática permite ao DV sentir esse conhecimento como parte integrante de sua realidade. Ao tentarmos conceituar e expressar os conceitos da mesma maneira como é feita para os videntes, não lhe permitirá, de fato, apreender a complexidade da sua realidade. Neste caso, buscamos formar e identificar o que seria a geografia para ele. Isto significa a construção de um ensino-aprendizagem constituído através dos sentidos (TUAN, 2013).

Ao buscarmos inserir essa ferramenta pedagógica e tecnológica digital como linguagem geográfica, não estaremos nos reduzindo a apenas descrever ou representar coisas ou locais, ela nos permitirá também criar a possibilidade de uma comunicação, através da interpretação dos fatos entre os videntes e os não-videntes. Pois, o objetivo não é apenas descrever o espaço, mas sim, inserir o DV no espaço. Para isto, é preciso ir para além da descrição, é preciso dialogar, debater e sentir, instigar e investigar esse conhecimento (MACHADO, 2010).

Tal ferramenta serve não somente para os DVs, mas também para nós videntes que buscamos a necessidade de detalhamento. A todos videntes que possuam alguma dificuldade ao interpretar uma paisagem, temos a oportunidade com a audiodescrição de senti-la, seja desde uma pintura, até mesmo uma peça de teatro.

Enfim, todos possuímos necessidades e incompletudes, por isso, por meio da “filosofia da diferença”, Deleuze propõe formas complementares de se entender o mundo. A discussão da linguagem geográfica, a partir da perspectiva da filosofia da diferença, aponta para a possibilidade de se elaborar referenciais geográficos a partir da deriva minoritária do pensamento científico instituído, o qual se pauta na ordem externa e extensiva da visualidade do mundo. A filosofia da diferença nos permite buscar as geografias intensivas passíveis de serem elaborados por outros sentidos, como a sonora, a olfativa, a tátil etc. para que possamos entender ambos o mundo, no qual, juntos permanecemos e vivemos (DELEUZE, 1992).

RESULTADOS

Em síntese, em nosso trabalho com o educando DV, foram realizadas leituras táteis do alfabeto Braille, com o objetivo de relembrar o alfabeto. Foram ministradas leituras de textos sobre temas variados e que abarcassem a interpretação de conteúdos e problemáticas que possibilitam ao educando construir uma postura crítica com conhecimento de assuntos relacionados, principalmente, ao ensino-aprendizagem de Geografia. Também, foram realizadas

atividades com jogos lúdicos, brincadeiras e desafios que motivaram o educando T, a tatear maquetes com relevos e, também, o Globo que possui o Mapa Mundial, o que permitiu ao educando identificar os países ali existentes e ter uma melhor compreensão da localização dos países, os respectivos oceanos e linhas dos Trópicos ali presentes.

Com relação a ferramenta de audiodescrição, conseguimos trabalhar o filme “O Tempo e o Vento” com o educando DV. Como atividade, pedimos para que o mesmo pudesse nos relatar o que, de fato, era a paisagem para ele. E conseguimos uma descrição da paisagem da FCT - UNESP de Presidente Prudente. Assim relata o Educando em uma de suas falas:

A Paisagem para mim é algo vivo, tudo que há vida e que posso assim sentir, como, por exemplo, o sol que bate em minha pele, o barulho dos pássaros, as árvores, eucaliptos e plantas que estão por toda parte no campo e, também, o som da voz de diversas pessoas conversando, o barulho do pessoal que cuida dos jardins e da limpeza geral da faculdade, enfim, tudo que posso sentir, através do olfato e do som, pra mim, constitui a paisagem geográfica. (Educando T, 28 anos, 2013).

O trabalho de campo foi essencial para a construção final do conceito paisagem ao educando, porém, todas as atividades anteriores ao trabalho de campo, como os vídeos, depoimentos audiodescritos, o filme e leituras do mapa tátil para a localização, representação e observação dos sujeitos que fazem parte do espaço etc., foi de extrema importância para o educando entender como se constrói a paisagem a partir da realidade onde o mesmo está inserido. Ele pode, assim, entender de forma significativa este conceito através dessa linguagem geografia aqui adotada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo aqui apresentado é apenas o recorte do início da pesquisa que estamos realizando e será concluído numa monografia de curso de bacharelado em geografia pela FCT-UNESP campus de Presidente Prudente. Por isso, muito do que aqui foi abordado ainda é discussão teórica e elencamos apenas algumas práticas pedagógicas trabalhadas com um educando DV.

Sabemos que a formação do geógrafo e do licenciado em Geografia, deve sempre contemplar a *formação técnica e a função social*, pois estes dois aspectos possibilitarão a junção entre a *fundamentação teórica e o exercício da prática* (CALLAI, 2013) na realização das atividades por meio da Linguagem Geográfica que for adotada pelo docente.

Conseguimos, portanto, um resultado parcial por meio da junção de várias ferramentas pedagógicas. Nossa pesquisa teve um significado importante, tanto para mim, como futura

educadora, como na vida do sujeito-participante. Lembrando sempre que a geografia é uma disciplina que possibilita e viabiliza situações extra sala de aula que permite ao educando sentir e construir seu conhecimento. E, nesse caso, a linguagem geográfica, foi essencial para obtenção dos resultados aqui alcançados.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. 2. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica da América Central**. Edição Especial do EGAL Costa Rica, 2º semestre, p. 1-20, 2011.

CHAVES, Ana Paula Nunes, **Ensino de geografia e a cegueira**: diagnóstico da inclusão escolar na grande Florianópolis. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

COSTA, Graciela Pozzobon, Audiodescrição e *Voice Over* no festival assim vivemos. In: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 83-92.

DELEUZE, G.; Guattari, F. **O Que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Emanuela Cristina Correa Carvalho da. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.

LIMA, Francisco. **Ver com palavras**. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

MASSINI, E. F. S. **A educação do portador de deficiência visual**: as perspectivas do vidente e do não vidente, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibipex, 2010.

PERAINO, Mariangela Alonso Capasso. **Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural**: um estudo de caso. 2007. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2007.

SANT'ANNA, Laércio. A Importância da audiodescrição na comunicação das pessoas com deficiência. In: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 151-158.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Considerações finais e perspectivas futuras. In: _____.
Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo. p. 220-239.

TUAN, Y-Fi. **Espaço e Lugar:** Perspectiva da Experiência. Tradução Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

TECHNOLOGY RESOURCE USE ASSISTIVE IN THE PROCESS OF TEACHING AND TARGET STUDENTS LEARNING SPECIAL EDUCATION

¹Verônica da Silva Cordeiro, ¹Thauane Soares Landim Correia, ¹Érica Oliveira Brito, ¹Beatriz Alvez de Moura, ¹Ana Mayra Samuel da Silva, ¹Marcela Corrêa Tinti, ¹Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP, Pedagogia, Departamento de Educação, Presidente Prudente/SP, e-mail: ana.mayra.ss@gmail.com

RESUMO

A partir da Tecnologia Assistiva (TA) surgem propostas de ensino inovadoras, e neste artigo visamos apresentar a importância desses recursos e associadas a estratégias pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com o intuito de promover a inclusão digital, escolar e social das pessoas com deficiência. O objetivo deste estudo foi verificar e compreender o conceito de TA, e de compreender como a TA pode auxiliar no desenvolvimento de potencialidades de Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). Para tanto utilizamos uma abordagem metodológica de cunho qualitativo por meio de uma pesquisa bibliográfica, assim como a observação de atendimentos realizados no âmbito do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). Para realização dos atendimentos utilizamos recursos de TA, a fim de promover a autonomia e autoconfiança dos estudantes para realizar as atividades. Dessa forma, concluímos que a aprendizagem dos EPAEE pode se tornar mais significativa com o auxílio da TA.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, Tecnologia Assistiva, Estudante Público-Alvo da Educação Especial.

ABSTRACT

From the Assistive Technology (AT) arise innovative educational proposals, so this article aims to present its importance on resources and teaching strategies that are available in Multifunction Resource Room (SRM), aimed at promoting digital inclusion, educational and social development of disabled people. The objective of this study was to investigate and understand the concept, and to understand how TA can assist in developing potential Target audience Students of Special Education (EPAEE). For this purpose we use a methodological approach of qualitative nature by means of a literature search, as well as observation of care provided under the Digital Inclusion for Promotion Center, School and Social (CPIDES). To carry out the visits we used TA funds, aimed at autonomy and self-confidence of students to carry out the activities. Thus, we conclude that the learning of EPAEE may become more significant with the help of TA.

Keywords: Educational Service Specialist, Multifunction Resource Room, Assistive Technology, Target Audience Special Education student.

INTRODUÇÃO

A fim e promover a inclusão digital, educacional e social de Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE)¹⁶, em 2010, foi criado o “Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social” (CPIDES) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Presidente Prudente/SP, sob as responsabilidades da Prof^a Dr^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, por meio do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API). Os pesquisadores do API desenvolvem estudos de acessibilidade, estratégias pedagógicas e metodológicas para o uso de recursos tecnológicos com o intuito de incluir pessoas com deficiências.

No CPIDES são realizados atendimentos¹⁷, similares ao Atendimento Educacional Especializados (AEE) aos EPAEE, nestes utiliza-se recursos pedagógicos acessíveis e as atividades realizadas são direcionadas de acordo com a patologia e interesses dos estudantes, pois o grupo de estagiários atende às diversas deficiências, a saber: síndrome de down, autismo, hidrocefalia, deficiência intelectual, entre outras. Para realização dos atendimentos, o API conta com Tecnologias Assistiva (TA), ou seja, uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. A TA é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas, além de ser recurso de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para estruturar a função humana. (GARCIA e GALVÃO FILHO, 2012).

A TA compreende a pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias para potencializar as habilidades funcionais dos EPAEE atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), abrangendo todas as ordens do desempenho humano, desde as tarefas básicas de autocuidado até o desempenho de atividade profissional (GARCIA e GALVÃO FILHO, 2012).

Ainda segundo os autores, Garcia e Galvão Filho (2012, p.24), a TA “vem se tornando, cada vez mais, uma ponte para abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências, incluindo até aquelas consideradas bastante

¹⁶ EPAEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são estudantes com deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

¹⁷ Atendimentos similares, porque são realizados por estudantes de graduação que recebem suporte didático-pedagógico de professores do AEE, e de estudantes de pós-graduação que estudam e pesquisam na área.

severas.” Os atendimentos geralmente são realizados no laboratório de informática do CPIDES e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), uma vez que,

É na sala de recursos multifuncional que o aluno aprende a utilizar os recursos de TA, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia. Porém, o recurso de TA não pode ser exclusivamente utilizado nessa sala, mas, encontra sentido quando o aluno utiliza essa tecnologia no contexto escolar comum, apoiando a sua escolarização. (GALVÃO FILHO e MIRANDA, 2012, p.3)

Neste trabalho produzido como forma de pesquisa bibliográfica, inicialmente tem-se por objetivo definir o conceito de TA e apresentá-la como auxiliar no processo de inclusão digital, escolar e social dos mesmos.

METODOLOGIA

Os atendimentos realizados na SRM do CPIDES têm uma na abordagem metodológica qualitativa, que segundo Richardson (2012) é uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Ainda segundo o autor,

[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 2012, p. 80)

Esses atendimentos são realizados mediante a observação das atividades realizadas pelas estudantes envolvidas com a pesquisa apresentada, considerando os aspectos presentes desde o planejamento das atividades até o resultado final. Todas as atividades desenvolvidas são acompanhadas de uma revisão bibliográfica sobre os temas que embasam os atendimentos.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, e por isso foram analisadas as atividades de planejamento, execução e avaliação dos atendimentos realizados no CPIDES, para compreender como os recursos de TA podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de EPAEE.

Com o intuito de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, e divulgar os dados obtidos, o grupo de pesquisa API se submeteu ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo o protocolo de aprovação: 106/2009.

DISCUSSÃO

Em 2006 a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República- SEDH/PR, por meio da portaria nº 142, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). Esse comitê foi criado com o objetivo de: apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de TA; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos na área de TA, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da TA (BRASIL – SDHPR, 2012).

A TA engloba todo um conjunto de recursos didáticos e tecnológicos que, utilizados, estimulam ou desenvolvem funções mentais, cognitivas e físicas de Pessoas com Deficiência (PCD). Desta forma, podemos considerar a TA como uma conquista herdada do avanço tecnológico, visto que viabilizada, por meio de pesquisas relacionadas à área da inclusão estabelece a criação de equipamentos, serviços, estratégias e praticas para melhor autonomia de PCD.

A TA possui uma vasta riqueza de informações, que se transformam em utensílios de importante utilidade social, por vezes composta por equipamentos, muitos deles sendo de uso para fins eletrônicos incluindo softwares, aplicações, monitores, mouses e teclados sendo todos adaptados para auxiliar no desenvolvimento de funções bloqueadas por alguma deficiência. Outros recursos são planejados para uso específico de certas necessidades como a bengala, lupa, talheres adaptados, etc. A quantidade de recursos é inimaginável, hoje qualquer deficiência pode ser tratada com eficiência, pois a TA estimula o aperfeiçoamento de funções, movimentos e até mesmo realiza movimentos nunca executados por uma PCD.

Os recursos de TA podem ser classificados como sendo de alta, média ou baixa tecnologia. Sendo que os de baixa tecnologia são de custo mais acessível e também com possibilidade de confeccionar, não necessariamente precisa ser elétrico, isso é algo que contribuem ainda mais para o uso e a possibilidade de ter em mãos no âmbito educacional uma TA. No âmbito educacional, também se usa as TA de alta e média tecnologia. A de alta tecnologia nada mais é do que softwares especiais, adaptados e mais complexos como exemplo: teclados virtuais. Já a de média em sua maioria são elétricos, porém sem um sistema computacional.

No CPIDES (Figura 1) estagiários de graduação envolvidos em projetos de ensino, extensão e pesquisa se unem a favor de um objetivo comum: a inclusão digital, escolar e social de PCD; para tanto, realizamos oficinas e reuniões para construção de recursos de TA de baixa tecnologia, pois contribuem para um melhor convívio social, escolar e desenvolve a autonomia dos estudantes.



Fig. 1 - Alguns Recursos de TA da SRM do CPIDES

A partir da utilização de TA nos atendimentos, podemos perceber que, essa estratégia e recursos, tem nos auxiliado a melhorar nossa prática pedagógica, ampliando para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação docente (PIMENTA, 1997), e favorecendo a inclusão digital, escolar e social de pessoas com deficiência.

Os recursos de TA englobam: brinquedos e roupas adaptadas, softwares e hardwares especiais, projetos arquitetônicos para acessibilidade, órtese e prótese, adequação postural entre outros. Para tanto, nos baseamos na Norma Internacional ISO 9999:2002 (p2.), que afirma como recurso, “qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico utilizado por uma pessoa deficiente, especialmente produzido ou disponível que previne, compensa, atenua ou neutraliza uma incapacidade”.

A TA também engloba diversos serviços, geralmente relacionados à área de saúde e educação, podendo envolver profissionais de tais como: fisioterapeuta, fonoaudiólogo, engenheiros, e arquitetos; tornando, assim, a TA transdisciplinar. Por isso, é importante e necessário o conhecimento dela, e saber fazer uso

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82)

A TA engloba recursos, serviços, práticas e estratégias que promovem a autonomia na vida de PD, fazendo com que se sintam capazes de superar barreiras, alcançar seus objetivos, tenha confiança, comodidade, fácil locomoção em sua vida cotidiana, profissional e familiar, pois o objetivo da TA é a inclusão de todos.

Portanto atualmente nos deparamos com a TA diariamente, pois está presente ao utilizarmos serviços, recursos, práticas e metodologias que podem contribuir para melhor qualidade de vida e a autonomia da PC e/ou mobilidade reduzida. A TA abre portas para novos horizontes, nos processos de ensino e aprendizagens o uso dela se faz indispensável e significativo, pois além do auxílio, ela promove a autonomia e a autoconfiança nos EPAEE.

RESULTADO

O Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) possui uma equipe de estagiários, estudantes de graduação de diversos cursos da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), que desenvolvem atendimentos similares ao AEE. O que define esses atendimentos são: a deficiência do estudante, seus interesses, habilidades, dificuldades e potencialidades. O ambiente disponibiliza laboratório de informática e sala de recursos que composta por inúmeros objetos e equipamentos, compostos também por TA, esses são usados nos atendimentos para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE.

Através de observações frequentes nos atendimentos detectamos que os mesmos, além de ações inclusivas estimulam nas estudantes emoções de autonomia, autoestima, força de vontade, lealdade e coragem. O centro busca preservar o respeito e os interesses dos estudantes, pois assim, eles passam a ter oportunidade de opinar sobre o que gostaria de aprender, ou seja, com essa atitude o CPIDES ganha a confiança dos estudantes, fazendo com que este obtenha um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Os recursos da SRM do CPIDES são de extrema importância para realização dos atendimentos aos EPAEE, pois, além de orientar os estagiários para elaboração das atividades, auxilia os estudantes a vivenciar situações da vida diária, alfabetização, noções básicas da matemática, reconhecimento e manipulação de dinheiro e alimentos, conhecimentos de informática, coordenação motora e entre outras.

É possível observar notória mudança nos estudantes atendidos no CPIDES, a partir da utilização de recursos de TA, pois torna-os sujeitos ativos do seu processo de ensino e aprendizagem, os inclui no mundo digital, rompe os preconceitos impostos pelas suas limitações, e

oferece oportunidade de interagir e aprender com recursos proporcionados pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe.

Os recursos de TA utilizados nos atendimentos através das atividades potencializam as habilidades na formação e no interesse de cada estudante no qual permite que o ensino integre conteúdos, contudo, respeitando o ritmo do aluno, dando-lhe suporte as suas dificuldades.

Os atendimentos semanais são planejados de acordo com a necessidade de cada deficiência, ou seja, o CPIDES trabalha desde Síndrome de Down, Autismo, Microcefalia, Deficiência Intelectual, entre outras. Estas são observadas e analisadas pelos estagiários que buscam o melhor recurso didático para melhor auxiliar o estudante, entre esses recursos se englobam jogos didáticos de material palpável, recursos de informática; software, jogos online, vídeos e até mesmo a internet como ferramenta de pesquisas. Esses recursos de TA auxiliam os EPAEE de maneira significativa, pois por meio deles os estudantes passam a desenvolver funções que antes não eram praticadas, visando que esta pratica serve como auxílio para a vida cotidiana, resultando autonomia, independência, comodidade, e bem-estar das PCD.

A seguir apresentaremos diversos casos bem-sucedidos de avanços significativos obtidos por meio dos atendimentos que utilizam a TA como estratégia de ensino e aprendizagem.

O estudante Resedá¹⁸, atendido no CPIDES, tem 16 anos de idade, está matriculado em uma escola particular do município de Presidente Prudente/SP, e é diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse estudante apresentava certas dificuldades nas disciplinas curriculares, mas por intermédio dos atendimentos realizados no âmbito do CPIDES e dos recursos de TA, tivemos a oportunidade de perceber significativas mudanças de convívio social e escolar. Para tanto, utilizamos estratégias e recursos pedagógicos, alguns desses recursos são os mapas tátil, jogos online, computador para uso de pesquisa, e brincadeiras como bola, desenvolvendo a sua coordenação motora, que estão disponíveis na SRM do centro.

A estudante Rosa (Figura 2), tem 42 anos de idade, e é diagnosticada com Paralisia Cerebral (PC) e tem baixa visão, a coordenação motora dessa estudante é bastante comprometida, dessa forma, necessita da utilização de recursos de TA para seus atendimentos no CPIDES. A maioria dos atendimentos planejados para essa estudante envolve a utilização do computador, portanto, é necessária uma base para apoio do teclado, letras ampliadas, e até mesmo um teclado adaptado.

¹⁸ Os nomes dos estudantes atendidos no CPIDES foram alterados para nomes de flores para preservarmos suas identidades.

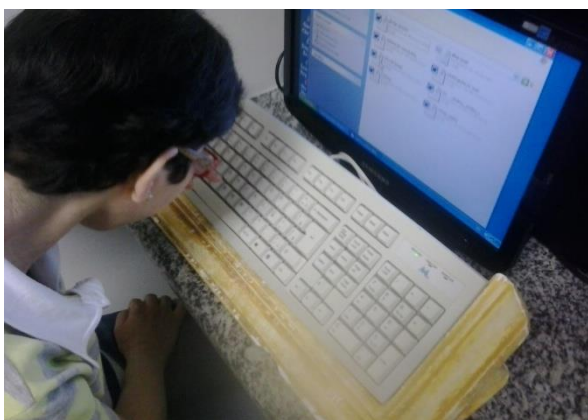


Fig. 2 - Estudante do CPIDES fazendo a utilização da TA

O estudante Flor de Lotus tem atualmente 21 anos e é diagnosticado com Deficiência Intelectual (DI). É do interesse do estudante que o seu atendimento esteja voltado para utilização do computador, então as atividades propostas se voltam para a temática da alfabetização digital e no final do atendimento o estudante sente prazer em assistir desenhos animados. O estudante possui baixa visão, e um recurso de TA que utilizamos para seu rendimento educacional é o teclado para computador com teclas ampliadas impressos com grande contraste.

A estudante Acácia, possui 27 anos e é diagnosticada com Síndrome de Down e o único ambiente de aprendizagem que frequenta é o CPIDES. Acácia possui baixa visão e para que possa interagir com o computador, a estudante faz uso de lupas de apoio e material com caracteres ampliados como as letras móveis, capazes de maximizar a eficácia visual.



Fig. 3 - Estudante utilizando a lupa no teclado do computador do CPIDES

A estudante Lírio, possui 16 anos, foi diagnosticada com microcefalia e está matriculada em uma escola pública. A estudante, além de participar de atividades culturais em sua escola como: dança, teatro e participar do projeto social de música; faz acompanhamento semanal com psicopedagogo e fonoaudiólogo. Lírio possui dificuldades com a coordenação motora e de noções

básicas matemáticas, porém tem um grande apreço por atividades usando computador, a estudante gosta de realizar pesquisas usando a internet e de assistir vídeos do Youtube, além de utilizar a SRM para desenvolver atividades de colorir, recortar, colar e leitura. As atividades são elaboradas conforme as suas necessidades e seus gostos. Os atendimentos têm o intuito de cativar a estudante para que não perca seu interesse pelo atendimento.

As atividades que incluem recursos de TA dão maior independência e autonomia aos EPAEE, pois por meio desses recursos conseguem encontrar informações ou serviços que venham de encontro aos seus interesses.

Portanto de acordo com as leituras e pesquisas bibliográficas realizadas, pode se dizer que o uso da TA é de muita importância para as PCD ou mobilidade reduzida, e ela contribui de forma satisfatória para a inclusão tanto social como educacional.

Fazendo uma relação da TA com o que é realizado nos atendimentos educacionais do CPIDES pode se afirmar que os recursos, serviços, práticas e estratégias promovem maior autonomia na vida diária das PCD, fazendo com que se sintam capazes de superar barreiras, alcançar seus objetivos, locomover-se com maior facilidade em sua vida cotidiana, profissional e familiar, pois o objetivo da TA é favorecer a inclusão em todas as esferas que compõem a interação do ser humano na sociedade.

CONCLUSÃO

Assim percebemos que as TAs apresentam um universo de possibilidades para a melhoria e potencialização da aprendizagem no trabalho com os EPAEE. Tais possibilidades precisa ser difundidas e, seu uso planejado e adaptado conforme a necessidade do estudante, e isso dependerá, talvez única e exclusivamente, da atenção e percepção da equipe profissional que atende ao estudante, sendo ele analisado em suas especificidades e potencialidades particulares.

Pode-se dizer que este campo é indispensável principalmente em nossa realidade de mundo, globalização, tecnologias e estudos. Também se torna relevante e de extrema importância o seu uso quando relacionado a questão de como fundamentar e ampliar a maneira de trabalhar de forma a contribuir para a efetivação da inclusão e conseqüentemente a qualidade dessa inclusão, já que o uso da TA comprova a eficácia da utilização de tais ferramentas.

O uso da TA tem um papel importante na concretização do objetivo maior da inclusão que é o de oferecer com qualidade o ensino e o trabalho realizado. Por isso acreditamos que diante essa potencialidade as TA precise se tornar indissociável a educação, pois além de um recurso

facilitador (tanto ao professor como ao estudante) na mediação do conhecimento, também atinge e provoca uma melhoria na qualidade de vida e no reconhecimento do indivíduo como pessoa atuante e importante no mundo como sendo capaz de realizar tarefas e atividades que lhes foram proporcionados meios e formas diferenciadas de se alcançar tal oportunidade.

Conceber e incorporar as diversas ferramentas de TAs ao universo do estudante com deficiência é um ato de validar o direito a educação a todos, deixando de lado a ideia pessimista da impossibilidade de se alcançar etapas pontuadas como importantes, para a autonomia e ampliação de conhecimentos, e conquistas no desenvolvimento de um estudante com deficiência.

No processo de ensino e aprendizagem de EPAEE é necessário que sejam estimulados a curiosidade e o interesse em aprender para construir o conhecimento, bem como adquirir valores necessários para sua inclusão social. Ao refletirmos sobre as atividades propostas dos atendimentos que utilizam TA, realizados no CPIDES, podemos verificar os avanços significativos em diversos aspectos dos sujeitos, principalmente relacionados à sua autonomia. Os resultados estão sendo significativos e corresponde à proposta do grupo de pesquisa, de que todos são capazes de aprender (ainda que em tempos e de formas distintas) se tiverem suas potencialidades desenvolvidas por meio de atividades significativas e direcionadas à sua realidade, interesses e objetivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CAT, 2007a. Ata da Reunião III, de abril de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc>> Acesso em: 05 jan 2008.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A.; DIAZ, F (Org.). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 354 p., 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo A.; MIRANDA, Therezinha G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247-266.

GARCIA, Jesus C. D. GALVÃO FILHO, Teófilo A. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS BRASIL, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. 2005. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p.82-86.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM E O FEEDBACK COMO FERRAMENTA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

SELF-REGULATION IN LEARNING AND FEEDBACK AS A TOOL: A REFLECTIVE ANALYSIS

¹Carmem Silvia Lima Fluminhan, ¹Camélia Santana Murgio

¹Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, PPG em Educação, Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: carmem.slima@hotmail.com

RESUMO

O conhecimento das estratégias de estudo que facilitam o processo de aprendizagem, bem como a percepção do aluno acerca de sua própria capacidade são elementos autorreguladores apontados na literatura como relevantes para o desempenho acadêmico. Este ensaio teórico procurou analisar a importância do feedback do professor na autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. Constatou-se que a autorregulação é um processo ativo e contínuo, por meio do qual o aluno transforma suas capacidades em competências acadêmicas e que o professor, através da promoção adequada do feedback, exerce papel fundamental para a construção deste processo. O feedback de desempenho trazido pelo professor estabelece um ambiente de confiança entre professor e aluno, favorecendo uma aprendizagem motivacional, encorajadora e personalizada. Espera-se que este estudo contribua para que professores e alunos possam melhorar a sua capacidade de monitorar e de gerenciar a sua motivação, cognição, comportamento e ambiente.

Palavras-chave: autorregulação. feedback. estratégias de aprendizagem. teoria social cognitiva.

ABSTRACT

The knowledge of study strategies that facilitate the learning process, as well as the perception of students about their own ability are self-regulatory elements identified in literature as relevant for the academic performance. This theoretical essay sought to analyze the importance of teacher feedback on the learning self-regulation in the Social Cognitive Theory perspective. The results revealed that self-regulation is an active and formative process, which enables students to transform their capabilities into academic skills and also that the teacher, through appropriate promotion of feedback, plays a crucial role in this construction. The performance feedback offered by the teacher establishes an atmosphere of trust between teacher and student, favoring a motivational, supportive and personalized learning. This study aims to contribute to teachers and students improve their ability to monitor and manage their motivation, cognition, behavior and environment.

Keywords: self-regulation, feedback. learning strategies, social cognitive theory.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um tema abordado de forma frequente pelas pessoas com os mais diferentes perfis. É assunto recorrente na política, na economia, entre os amigos, familiares e, em especial, no ambiente acadêmico. Parece que todos conferem à educação um papel crucial na

formação do cidadão e no desenvolvimento do país. As reclamações e propostas de soluções também são provenientes dos mais diversos setores da sociedade. Há aqueles que demonstram saudosismo das décadas passadas, afirmando que a disciplina dos alunos e a austeridade do professor faziam toda a diferença para a obtenção de uma educação de qualidade, há os que defendem um sistema educacional onde o agente central do sistema seja o próprio aluno e há outros que afirmam que algo está muito errado, mas não têm a menor idéia do que poderia ser feito. O fato é que o nosso sistema educacional carece de diretrizes seguras, que pensem no aluno como o principal ator do processo de construção do conhecimento, pois é para ele e por causa dele que toda a prática pedagógica é delineada, fundamentada teoricamente e averiguada empiricamente.

A necessidade de compreender como os alunos alcançam a habilidade de planejar, executar e refletir sobre a sua própria aprendizagem impulsionou estudos de processos autorregulatórios na aprendizagem (BOEKAERTS et al., 2000). Nessa direção, Rosário e Polydoro (2014) afirmam que a utilização da concepção de autorregulação aos processos educacionais permitiu compreender a dinâmica processual da aprendizagem, contribuindo para explicar porque os sujeitos desenvolvem sua aprendizagem em níveis e formas diferentes.

Por meio da perspectiva da Teoria Sócio Cognitiva (TSC) formulada pelo psicólogo Albert Bandura em 1986, esta pesquisa traz para o centro das discussões a importância que o feedback oferecido pelo professor exerce na autorregulação do aluno no processo de aprendizagem. Este ensaio teórico apresenta uma linha de investigação centrada na promoção da autorregulação da aprendizagem, no âmbito da TSC.

A AUTORREGULAÇÃO NA TEORIA SOCIAL COGNITIVA

A Teoria Social Cognitiva (TSC) é a denominação proposta por Bandura (1986; 1988; 1997 apud AZZI, 2014) para o conjunto de constructos teóricos que elaborou para explicar o funcionamento humano. Embora o referido autor já tenha tratado do tema em publicações anteriores, Zimmerman e Schunk (apud AZZI, 2014) apontam o ano de 1986 como um marco desta teoria, através da publicação do livro *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Desde então, a TSC encontra-se em construção e ampliação pelo próprio autor e por estudiosos dessa abordagem, que vêm lhe conferindo validade e fortalecendo suas evidências com dados empíricos (AZZI; POLYDORO, 2006). Em poucas palavras, a TSC discute como o ser humano funciona, sendo que o comportamento, fatores pessoais (biológicos, cognitivos e afetivos) e o

ambiente operam de forma interativa, como determinantes que influenciam um ao outro, criando um movimento de reciprocidade triádica (BANDURA, 1986; 1988; 1997 apud AZZI, 2014). Nesta perspectiva, Rosário e Polydoro (2014, p. 32) afirmam que “as pessoas são produtos e produtores dos seus ambientes e dos seus sistemas sociais”.

Dentre os vários constructos propostos pela TSC, tais como a Modelação, a Crença de Autoeficácia, o Burnout e o Desengajamento Moral, esta pesquisa adotou como linha investigativa, a Autorregulação, por considerar que é através do processo autorregulatório que o indivíduo determina e sinaliza o seu comportamento. Segundo Polydoro e Azzi (2008, p. 157), “a autorregulação envolve condições ambientais facilitadoras, julgamento da capacidade pessoal para a sua realização, uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e de autorreforçamento”.

Autorregulação é, pois, um constructo na Teoria Social Cognitiva, entendida por Rosário e Polydoro (2014, p. 19), como “[...] um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar”. De fato, os alunos que autorregulam a sua aprendizagem tendem a buscar, por antecipação, identificar e resolver possíveis problemas, pois são conscientes de suas forças e limitações, além do que sua rotina de estudos é dirigida por objetivos autodeterminados e por estratégias que os levam a alcançá-los (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014).

Polydoro e Azzi (2008) destacam a relevância da autorregulação no exercício da agência humana ao afirmarem que a autorregulação ocupa um papel de destaque na capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu contexto. Assim, as pessoas não apenas reagem ao ambiente em que estão inseridas, mas são capazes de refletir sobre ele, pensar de forma antecipatória e exercer o poder de escolha sobre cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários (BANDURA, 2008). Como afirma Azzi (2014, p.31), “é por meio dos processos de autorregulação que o indivíduo direcionará suas ações”.

A fim de que os alunos alcancem êxito em seus objetivos escolares é necessário que sejam aplicadas estratégias cognitivas relativas às tarefas, o que vale dizer que o aluno deve conhecer o processo de autorregulação que lhes permita nortear a sua própria aprendizagem. A autorregulação apresenta-se através de uma dinâmica processual que requer uma prática continuada, ou seja, a aprendizagem e a aplicação das estratégias a serem adotadas pelos alunos fazem parte de um processo contínuo, constante, sucessivo e regular. O alcance dessa prática se dá à medida que o aluno coordena a influência do comportamento humano segundo a

reciprocidade triádica, cujos aspectos pessoal, comportamental e ambiental agem de forma individual e simultaneamente interativa (ZIMMERMAN apud AZZI; POLYDORO, 2006).

Esta capacidade do homem intervir intencionalmente sobre o seu próprio ambiente empodera o indivíduo e o torna agente do seu próprio funcionamento (BANDURA, 2008). Contudo, a capacidade do ser humano de exercer o seu poder agênico não é inato. Antes, o desenvolvimento progressivo da individualidade e da agência são construídos por meio das interações sociais as quais o indivíduo é submetido (AZZI, 2014).

A autorregulação no contexto educacional, para Zimmerman (apud POLYDORO; AZZI, 2009), diz respeito a pensamentos, sentimentos e ações autorregulados que são traçados e ciclicamente ajustados a fim de alcançar metas pessoais estabelecidas. Polydoro e Azzi (2009) descrevem o modelo de autorregulação que Zimmerman propôs a partir da perspectiva da TSC constituído em três fases cíclicas: a fase prévia (forethought), a fase do controle volitivo (performance ou volitional control) e a fase da autorreflexão (self-reflection).

Segundo Zimmerman (apud ROSÁRIO; POLYDORO, 2014), a fase prévia refere-se aos processos e crenças que interferem e antecedem os esforços do aluno para aprender, estabelecendo o ritmo e o nível de aprendizagem. Esta fase apresenta os seguintes aspectos: estabelecimento de objetivos, planejamento estratégico, crenças de autoeficácia, tipos de objetivos escolares e percepção de valor da tarefa.

Tais aspectos indicam que é nesta primeira fase que o aluno demonstra sua intenção de alcançar determinado objetivo de aprendizagem; seleciona as estratégias e métodos para alcançar o objetivo estabelecido; percebe sua própria capacidade para aprender ou alcançar determinados níveis de aprendizagem; estabelece objetivos que lhe garantam progresso na própria aprendizagem e, finalmente, evidencia um traço de comportamento comum nos alunos que perseveram em seu esforço nas tarefas de aprendizagem, mesmo que as recompensas não lhe sejam evidentes. Ressalta-se que, especialmente nos processos que capacitam o aluno a fortalecer suas crenças de autoeficácia, o professor desenvolve papel fundamental. Através da oferta de feedback claro, consistente e motivador, o aluno pode intensificar e consolidar suas percepções pessoais sobre sua própria capacidade para aprender ou alcançar um objetivo determinado (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014).

O controle volitivo corresponde à segunda fase do ciclo de autorregulação proposto por Zimmerman (apud ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). Esta fase é composta por três aspectos: a focalização da atenção, as autoinstruções e o automonitoramento. O primeiro aspecto refere-se a

capacidade do aluno de intervir frente aos distratores que desviam a sua atenção durante o andamento da tarefa. De acordo com a literatura, alunos com desempenho abaixo da média tendem a distraírem-se mais do que alunos com alto desempenho acadêmico (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). As autoinstruções, segundo aspecto desta fase, afetam a execução de estratégias ou métodos de aprendizagem durante a realização das tarefas escolares. Rosário e Polydoro (2014, p. 36) afirmam que, segundo Schunk (1998), “[...] as autoinstruções reduzem o número de erros e melhoram a aprendizagem dos alunos.”

O terceiro aspecto da fase volitiva envolve a autorreflexão ou o automonitoramento. Este aspecto é especialmente importante porque informa ao aluno a respeito de seus progressos, bem como de seus fracassos frente a determinado parâmetro de comparação, como por exemplo, as classificações escolares, os alvos previamente traçados, o desempenho bem sucedido dos seus pares.

Em consonância com o exposto, Zimmerman e Cleary (apud POLYDORO; AZZI, 2009) descrevem que a autorregulação é realizada em um movimento cíclico, porque o feedback da performance anterior é empregado para fazer adaptações em atividades subsequentes, pavimentando o contínuo aperfeiçoamento antecipatório e cooperando para a promoção de mais desafios.

A literatura da autorregulação da aprendizagem aponta que cada aluno deveria aprender um conjunto de estratégias de aprendizagem que lhe fornecesse fundamentações para assumir a sua própria responsabilidade e o controle pessoal sobre o seu processo de aprendizagem (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008 apud ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). Nesse sentido, Costa e Boruchovitch (2006, p. 101) argumentam que o crucial, “nos dias de hoje, é equipar os alunos com ferramentas intelectuais, autocrenças e capacidades regulatórias para que possam se autoeducar ao longo da vida”.

O FEEDBACK NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No âmbito educacional, o termo feedback tem sido definido como “...informação dada ao aluno acerca de seu desempenho em uma tarefa, geralmente com o intuito de melhorar o seu desempenho” (UR, 1996, p. 242). Observa-se, entretanto, que o feedback tem sido muitas vezes negligenciado por professores que, por falta de tempo em sala de aula, por excesso de trabalho, por desconhecimento de sua eficácia ou por inabilidade em tratá-lo como um ato de orientação,

de acompanhamento e de avaliação, simplesmente se omitem em praticá-lo de forma regular e consistente.

Aliado aos problemas decorrentes do fato de o professor não estar completamente engajado em usar o feedback em suas práticas avaliativas pelas razões acima mencionadas, constata-se ainda a inexistência, na atualidade, de um mecanismo por parte das direções das instituições de ensino e das coordenações pedagógicas que incentive e até mesmo que adote o feedback como instrumento pedagógico compulsório em seus planos de ensino.

Atualmente, constata-se a existência de perspectivas teóricas diferentes a respeito do ensino e da aprendizagem para explicar como o aluno aprende e quais caminhos podem ser traçados para alcançar os objetivos educacionais almejados. A idéia de que o desempenho do aluno depende exclusivamente de suas atribuições cognitivas vem sido amplamente discutida e sofrido forte repúdio na literatura especializada. Contudo, pesquisadores no contexto educacional têm convergido para a compreensão de que a aprendizagem percorre uma diversidade de fatores, destacando variáveis que tangem ao professor, ao aluno e ao ambiente escolar. No que diz respeito aos fatores relacionados ao aluno, a Psicologia Educacional tem abordado aspectos que vão além das capacidades cognitivas e metacognitivas dos estudantes, aprofundando-se em questões que enfocam a relação entre a motivação, a cognição e o afeto (SOUZA; BRITO, 2008).

Relatos na literatura especializada têm enfatizado a grande influência que adultos, principalmente professores e pais, exercem no desenvolvimento pessoal dos alunos (PORLIER et al., 1999). Também é de significativa importância a influência de outros comentários verbais dirigidos às crianças (BURNETT, 1996). O autor investigou a relação da atitude de professores, assim como de outras pessoas que convivem com as crianças, tais como os pais, os irmãos, e os colegas, e a autoestima da criança. Em suma, a qualidade de vida em sala de aula tem sido considerada de fundamental importância para os alunos (THORP et al., 1994).

O termo 'elogio' é derivado do verbo do latim *pretiare*, e significa considerar de alto valor, valorizar (SHERPELL, 2000), e envolve o ato de atribuir valor a um indivíduo ou expressar admiração ou aprovação (BLOTE, 1995). Segundo o autor, o elogio do professor contém afeto positivo, e é uma resposta mais intensa e detalhada ao comportamento do aluno quando comparado ao feedback. O termo feedback foi definido por Hattie (1993) como sendo uma ferramenta para orientar o aluno em relação ao seu desenvolvimento acadêmico, através de informações acerca de sua habilidade ou inabilidade em compreender o que está sendo estudado.

Pesquisas realizadas por Hitz e Driscoll (1989) a respeito da atitude do professor em um contexto educacional consideram que o elogio em sala de aula ocorre quando o professor se refere de forma positiva ao trabalho desenvolvido pelo aluno. Os autores apontam que esta atitude exige que os professores sejam não-julgamentais em seus comentários para que os próprios alunos não atribuam conceitos entre si ou a si mesmos.

Em estudos acerca do assunto, Hitz e Driscoll (1994) sugerem que os professores promovam elogios construtivos para favorecer o desenvolvimento da autoestima nos alunos. E para que isto ocorra, segundo os autores, é necessário reconhecer os avanços e esforços dos alunos, promovendo comentários sinceros e levando em consideração os sentimentos dos alunos.

Nesta mesma concepção, Thomas (1991) refere-se ao elogio como sendo um reforço positivo e consistente com o objetivo de encorajar comportamentos positivos e extinguir atitudes indesejáveis. O autor sugere que o elogio seja utilizado como uma ferramenta motivacional em sala de aula e que seja descritivo, além de incluir o nome do aluno. Para tal, ainda segundo o autor, o professor deve selecionar as palavras cuidadosamente e descrever com acuidade o comportamento merecedor do elogio.

Nesta mesma perspectiva, Brophy (1981) aponta que o elogio tem sido amplamente recomendado como um importante método de reforço utilizado pelos professores em ambiente de imersão de língua estrangeira, pois ele constrói a auto-estima, promove a motivação e facilita a aproximação entre o professor e o aluno. Entretanto, em oposição ao que a literatura especializada recomenda, o elogio no contexto pedagógico ocorre com baixa frequência (THOMAS et al., 1978; LUCE; HOGGE, 1978).

Estudos realizados por Dunkin e Biddle (1974) revelam que o elogio acontece, em média, em apenas 6% do tempo de sala de aula. Brophy (1981) argumenta que a prática do elogio em sala de aula como ferramenta motivadora está diretamente relacionada ao perfil e à personalidade do professor, além da percepção que o docente tem da necessidade que os alunos demonstram em receber elogios. Em contraste aos estudos realizados por Brophy (1981) que apontam a baixa frequência de elogios por parte dos professores, pesquisas conduzidas por Lyster e Ranta (1997) sugerem que os professores oferecem elogios frequentes e consistentes aos seus alunos.

Strain et al. (1983) afirma que apesar da oferta de feedback promovida pelo professor ser, em geral, baixa, os professores tendem a ofertar mais feedback negativo do que positivo aos seus alunos. Em contraste aos resultados apurados pelo autor, Merrett e Wheldall (1987) observaram

128 professores na Inglaterra e descobriu que 56% do feedback oferecido pelos professores era positivo, enquanto 44% era negativo. Ainda, segundo os autores, em relação aos comportamentos acadêmicos, os professores fizeram três vezes mais comentários positivos do que negativos e em relação a comportamentos sociais, os comentários negativos foram cinco vezes mais frequentes do que os positivos. Merrett e Wheldall (1992) revelam que as professoras tendem a ofertar mais comentários negativos aos alunos do sexo masculino a respeito de comportamentos sociais, enquanto os professores do sexo masculino tendem a oferecer mais comentários positivos aos alunos do sexo masculino em relação ao comportamento acadêmico.

Thorp et al. (1994) afirma que os alunos passam aproximadamente 15.000 horas em sala de aula durante os ensinos fundamental e médio. Desta forma, segundo o autor, é importante que os alunos tenham boas experiências e sintam-se bem no contexto escolar. Ambientes educacionais positivos, agradáveis e acolhedores têm sido diretamente relacionados ao sucesso acadêmico alcançado pelos alunos (FRASER, 1991); à melhora do rendimento escolar de crianças que vivem em condições de risco (WENTZEL, 1994); ao perfil e à personalidade do professor, e aos efeitos positivos na motivação, nas atitudes e no comportamento interpessoal dos alunos (BATTISTICH et al., 1996).

Na literatura, especialmente internacional, podemos encontrar trabalhos que revelam que um relacionamento de confiança entre professor e aluno é um importante aspecto que gera um ambiente de sala de aula positivo (WUBBELS; LEVY, 1993; BIRCH; LADD, 1997). Pianta e Walsh (1996) e Wang et al., (1994) enfatizam a importância de se cultivar um bom relacionamento entre o professor e o aluno, e que este relacionamento deve ser encorajador, motivacional e, ainda, que o professor deve demonstrar real interesse pelo sucesso do aluno.

Observa-se que, no contexto educacional, os professores muito frequentemente preocupam-se com o desempenho de seus alunos, porém a maioria tem dificuldade para identificar quais são os fatores envolvidos, ou que sobre ele atuam, tais como: fatores comportamentais, motivacionais, crenças do aluno em sua própria capacidade organizar e executar tarefas, percepções autorregulatórias, dentre outros. Diante disso, o desafio está centrado na capacidade de o professor conseguir promover um ensino mais significativo e próximo às necessidades do aluno, assegurando-lhe um desenvolvimento acadêmico eficaz e consciente.

Pesquisas têm enfatizado a importância de o aluno conhecer as estratégias de estudo que facilitem o caminho da aprendizagem, bem como evidenciam que a percepção do aluno acerca de

sua própria capacidade para realizar determinada tarefa influencia diretamente em seu desempenho acadêmico. Pajares e Miller (apud AZZI; POLYDORO, 2006) apontam que alunos que são capazes de persistir mais diante das dificuldades, demonstram ter maior crença em suas próprias capacidades. Além disso, alunos que percebem suas capacidades demonstram que têm mais facilidade em aceitar tarefas que os desafiem e experimentam níveis de ansiedade mais baixos (BANDURA, 2001). Estudos realizados por Bouffard-Bouchard, Parent e Larrivee (1991) também apontam que a crença de autoeficácia do aluno exerce influência significativa sobre vários aspectos da autorregulação, tais como o monitoramento do tempo, a persistência na execução da tarefa, a rejeição de hipóteses corretas e o desempenho na aprendizagem.

Segundo Bandura (1999), as crenças pessoais, assim como as de domínios específicos, podem ser desenvolvidas advindas de quatro principais fontes: experiências positivas em tarefas anteriores; experiências vicárias – pela observação de outras pessoas com êxito em tarefas similares; persuasão social ou verbal – mediante influências sociais que comunicam e convencem; estados fisiológicos e psicológicos/emocionais, que fornecem informações acerca da própria capacidade, força e vulnerabilidade. Dentre as quatro fontes descritas pelo autor, o professor exerce especial influência na persuasão verbal, pois são detentores de credibilidade, confiança e perícia, requisitos necessários de quem convence.

Como afirma Rocha (2009), no caso de ensino, o feedback de desempenho oferecido pelo professor é respaldado pela perícia e pelo conhecimento deste profissional, o que torna o feedback eficaz em realçar as crenças pessoais dos alunos. Assim sendo, o feedback pode ser utilizado pelo professor como uma ferramenta pedagógica capaz de motivar o aluno, fornecendo-lhe informações acerca de suas capacidades e orientando-o, a fim de que os objetivos acadêmicos traçados sejam alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem é fundamental para que os alunos consigam desenvolver competências cognitivas, metacognitivas e motivacionais, independente do nível educativo. A autorregulação, portanto, participa no “mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais” tendo como objetivo alcançar objetivos estabelecidos (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 151). Desta forma, a autorregulação envolve tanto as condições ambientais facilitadoras e

o julgamento acerca da capacidade pessoal, como também a habilidade em executar estratégias de aprendizagem (ROCHA, 2009).

Para que isto ocorra, o professor exerce um papel central na promoção de treinos de estratégias autorregulatórias que empoderam o aluno a planejar, executar e avaliar a sua própria aprendizagem, permitindo-lhe assumir a responsabilidade e o controle pessoal pelo seu próprio desempenho acadêmico. Assim, o feedback oferecido pelo professor tem a função de orientar os alunos com o intuito de capacitá-los a mudar o rumo de sua aprendizagem. Mais precisamente, o feedback de desempenho trazido pelo professor pode funcionar como uma forma de persuasão verbal na medida em que tende a favorecer as crenças de autoafirmação e de autoeficácia do aluno, criando um ambiente motivacional e de confiança entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS

AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.

BANDURA, A. **Self-efficacy in changing societies**. UK: Cambridge University Press, 1999.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, p. 1-26, 2001.

BANDURA, A. (2008) Toward an agentic theory of the self. In MARSH, H. W. M; CRAVEN, R. G.; MCINERNEY, D. M. Mc. (Eds.), **Self-processes, learning, and enabling human potential**. Greenwich, CT: Information Age, 2008. p. 15-49.

BATTISTICH, V., SCHARPS, E., WATSON, M., & SOLOMON, D. Prevention effects of the Child Development Project: Early findings from an ongoing multi-site demonstration trial. **Journal of Adolescent Research**, v. 11, n.1, p. 12–35, 1996.

BIRCH, S.H., e LADD, G.W. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. **Journal of School Psychology**, v. 35, p. 61–79, 1997.

BLOTE, A.W. Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. **Learning and Instruction**, v. 5, p. 221–236, 1995.

BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000.

BOUFFARD-BOUCHARD, T.; PARENT, S.; LARRIVEE, S. Influence on self-regulation and performance among junior and senior high school age students. **International Journal of Behavioral Development**, v. 14, n. 2, p. 153-164, jun. 1991.

- BROPHY, J. Teacher praise: A functional analysis. **Review of Educational Research**, v. 51, p. 5–32, 1981.
- BURNETT, P.C. Children's self-talk and significant others' positive and negative statements. **Educational Psychology**, v. 16, p. 57–67, 1996.
- COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. A autoeficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 87-109.
- DUNKIN, M., & BIDDLE, B. (1974). **The study of teaching**. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- FRASER, B. J. (1991). Two decades of classroom research. In B.J. FRASER e H.J. WALBERG (Eds), **Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences**. Oxford, New York: Pergamon Press 1st edition, p. 3–27.
- HATTIE, J. Measuring the effects of schooling. **SET: Research Information for Teachers**, v. 2, p. 1-4, 1993.
- HITZ, R., e DRISCOLL, A. Praise or encouragement? New insights into praise. Implications for early childhood teachers. **Young Children**, v. 43, p. 6–13, 1989.
- HITZ, R., e DRISCOLL, A. Give encouragement. **Texas Child Care**, Spring 1984, p. 3–11, 1994.
- LUCE, S., e HOGE, R. Relations among teacher rankings, pupil-teacher interactions, and academic achievement: A test of the teacher expectancy hypothesis. **American Educational Research Journal**, v. 15, p. 489–500, 1978.
- LYSTER, R., e RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, p. 37–66, 1997.
- MERRETT, F., e WHELDALL, K. Natural rates of teacher approval and disapproval in British primary and middle school classrooms. **British Journal of Educational Psychology**, v. 57, p. 95–103, 1987.
- MERRETT, F., e WHELDALL, K. Teachers' use of praise and reprimands to boys and girls. **Educational Review**, v. 44, p. 73–79, 1992.
- PIANTA, R.C., e WALSH, D.J. (1996). **High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships**. New York, NY: Routledge.
- POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. E POLYDORO, S. A. J. (2008). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-164.
- POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p. 75-94, 2009.

PORLIER, P.; SAINT-LAURENT, L.; PAGE, P. (1999). **Social contexts of secondary classrooms and their effect on social competence and social adjustment of students with learning disabilities**. EDRS Availability, pp. 1–11.

ROCHA, M. S. **A auto-eficácia docente no ensino superior**. Tese (doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2009.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

SCHUNK, D. Teaching elementary students to self-regulate practice of Mathematical skills with modeling. In: D. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.). **Self-Regulated learning. From Teaching to self-Reflective Practice** (p. 137-159). Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1998.
SHERPELL, W. (2000). **Health Quest: A quarterly newsletter focusing on mental health issues and concerns**. Disponível em: <http://www.warrenshepell.com/articles/praise.html> (Acesso em 8 de abril de 2013)

SOUZA, L. F. N. I.; BRITO, M. R. F. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 193-201, abr./jun. 2008.

STRAIN, P.S., LAMBERT, D.L., KERR, M.M., STAGG, V., e LENKER, D.A. Naturalistic assessment of children's compliance to teachers' requests and consequences for compliance. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 16, p. 243–249, 1983.

THOMAS, J. You're the greatest! A few well-chosen words can work wonders in positive behavior reinforcement. **Principal**, v. 71, p. 32–33, 1991.

THOMAS, J., PRESLAND, I., GRANT, M., e GLYNN, T. Natural rates of teacher approval and disapproval in grade-7 classrooms. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 11, p. 285–303, 1978.

THORP, H.S., BURDEN, R.L., E FRASER, B.J. Assessing and improving classroom environment. **School Science Review**, v. 75, p. 107–113, 1994.

UR, P. Teaching writing. In: UR, P. (Ed.). **A course in language teaching: practice and theory**. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. Cap. 11, p. 159-174.

WANG, M.C., HAERTEL, G.D., e WALBERG, H.J. What influences learning? A content analysis of review literature. **Journal of Educational Research**, v. 84, p. 30–43, 1994.

WENTZEL, K.R. Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. **Journal of Educational Psychology**, v. 86, p. 173–182, 1994.

WUBBELS, T., e LEVY, J. (1993). **Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education**. Washington, DC: Falmer Press.

COLABORANDO COM A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO OS PROJETOS DE TRABALHO

COLLABORATING WITH REFLECTIVE PRACTICE IN EDUCATION EDUCATION TEACHER HOME CHILD THROUGH THE WORK PROJECTS

¹ARAGÃO, Indira Aparecida Santana.

¹Universidade Estadual Paulista – Julio de Mesquita Filho – FCT-UNESP de Presidente Prudente.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo evidenciar uma formação que articule a teoria e a prática, através dos projetos de trabalho na formação inicial do professor de educação infantil. Compreendemos que a formação inicial é um espaço de construção da identidade docente e, com isso, propomos uma formação baseada na reflexão sobre a ação, partindo de discussões dos problemas reais. O presente estudo se enquadra nos princípios da pesquisa qualitativa e se caracteriza como bibliográfico. Desse modo, consideramos que os Projetos de Trabalho são uma forma de organizar os conteúdos escolares, a qual proporciona ao docente a ressignificação de sua prática, por meio da pesquisa e reflexão, tornando a sala de aula um espaço de discussão democrática. Assim, entendemos que uma formação inicial baseada em projetos, que discuta coletivamente as questões referentes à escola, pode contribuir para uma formação mais contextualizada e preocupada com o exercício real do futuro do professor.

Palavras-Chave: formação inicial de professores, projetos de trabalho, práticas reflexivas, educação Infantil.

ABSTRACT

This article aims to show a formation that articulates theory and practice through work projects in the initial training of teachers of early childhood education. We understand that the initial training is a teacher identity building space and, therefore, we propose a training based on reflection on the action, from discussions of real problems. This study fits the principles of qualitative research and is characterized as literature. Thus, we consider that the work projects are a way of organizing the school curriculum, which gives the teacher the redefinition of their practice, through research and reflection, making the classroom one democratic space for discussion. Thus, we understand that an initial training based on projects that collectively discuss issues relating to the school, can contribute to a more contextualized training and worried about the actual exercise of the future teacher.

Keywords: initial teacher training, work projects, reflective practices. childhood education

INTRODUÇÃO

Determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica, os que nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I- professores habilitados

em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

Dessa forma, compreendemos que a docência deve ser exercida mediante formação de nível médio ou superior, de sorte que a obrigatoriedade da formação do professor torna seu trabalho regulamentado pelo Estado, transformando sua prática em uma profissão.

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformam em verdadeiras congregações docentes. (NÓVOA, 1992, p.15).

Compreendemos que a formação inicial é de grande importância para a constituição da profissionalidade docente. Conforme afirmam Gatti (2011) “[...] a profissionalidade se constitui como um conjunto de características da profissão”.

A profissão de professor se transformou e este teve de adquirir novas características, para responder às demandas da sociedade. Tais modificações indicam o caráter dinâmico da docência que se configura em dados momentos históricos.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas. Da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1997, p.19).

A formação inicial dos professores sempre ocorreu num discurso contraditório: de um lado, a caracterização do docente como alguém de extrema importância no sistema educativo e, por outro lado, a desconsideração de seu papel social, propiciando-lhe formações que muitas vezes não fazem sentido para sua atividade profissional.

O Sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da Educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação, de outro a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu. (IMBERNÓN, 2004, p.57).

Os cursos de formação inicial são espaços de construções de conhecimentos e da identidade profissional docente. Desse modo, a formação do futuro profissional deve ensejar o desenvolvimento de um currículo integrado que desenvolva a relação teoria e prática, promovendo o diálogo entre as disciplinas e a reflexão crítica sobre a realidade social que o cerca. Imbernón acrescenta:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais pré estabelecidas [...] (IMBERNÓN, 2004, p.61-62).

Este artigo tem por finalidade proporcionar ao leitor a compreensão em relação à importância dos projetos de trabalho, na formação inicial do professor de educação infantil, como elemento integrador da teoria e da prática e proporcionador de práticas reflexivas.

METODOLOGIA

O presente estudo se enquadra nos princípios da pesquisa qualitativa, que prima pela qualidade e fidedignidade dos resultados. Deste modo, na pesquisa qualitativa, o pesquisador está em constante relação com seu objeto de estudo. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.49):

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

A pesquisa caracterizada como bibliográfica segundo destaca Gil (2010, p. 29), “[...] é elaborada com base em material já publicado”. E tem como corpus de análise referencial teórico publicado por autores que tratam da formação de professores com isso, procuramos compreender a relevância dos projetos de trabalho na formação inicial de professores de Educação Infantil e contribuição na constituição de práticas reflexivas.

Acrescenta o autor: “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p.30).

OS PROJETOS DE TRABALHO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

A Educação Infantil é algo muito recente, no cenário educacional brasileiro, porque, há algumas décadas, tinha apenas um caráter assistencialista, preocupando-se unicamente em cuidar das crianças para que suas mães pudessem trabalhar.

Durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré escolares assistencialista no Brasil. Se na Europa, as salas de asilo – Salles d’asile, primeiro nome das *écoles maternelles* francesas – para as crianças de três a seis anos, antecederam a criação das creches, aqui a situação se inverte: em geral, as entidades primeiro fundavam creches, prevendo uma posterior instalação dos jardins de infância. (Kuhlmann Júnior, 2010, p.82).

O direito das crianças de frequentarem esses espaços não era garantido por lei e tão pouco existia uma política de formação para as pessoas que trabalhavam no cuidado das crianças pequenas. Dessa forma, várias instituições influenciaram os cuidados com crianças, entre as quais a Medicina, com seu caráter higienista, e a Igreja, que exercia o controle de muitos espaços destinados aos cuidados das crianças pequenas.

Durante muitos anos, as professoras tinham reconhecimento pelo seu dom maternal, configurando muito mais o cuidar do que o educar, numa concepção baseada na feminização do magistério, que considera as mulheres mais apropriadas ao cuidado da criança pequena.

A Constituição Federal de 1988 é o primeiro documento que faz referência ao direito da educação da criança pequena, conforme seu Art. 208: “O dever do Estado será efetivado mediante a garantia de: inc. IV- educação infantil, em creche e pré escola, á crianças de até 6 (seis) anos de idade”. Ao definir que a educação de 0 a 6 anos é dever do Estado, a Constituição Federal impõe uma obrigatoriedade ao Estado, no sentido de garantir a educação das crianças pequenas.

Com a propositura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 93.94/1996, a Educação Infantil passa a se configurar como primeira etapa da educação básica, conforme se lêem seu Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Com isso, o Estado passa ter responsabilidade sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos e, por consequência, da formação dos profissionais dessa modalidade de ensino.

A partir desse momento, começa a se introduzir um novo olhar sobre a formação de professores para atuar com crianças pequenas, pois se compreende a especificidade da faixa etária e as políticas públicas começam a considerar a criança como um sujeito de direitos.

Kuhlmann (2010, p. 180) ressalta: “Creche passou a ser sinônimo de conquista. E por isso mesmo é que elas tinham que ser diferentes de toda tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas ás entidades assistenciais [...]”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também nos apontam uma nova concepção de criança:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL, 2009, p. 06).

Ao modificar a concepção de criança, também houve uma mudança na estrutura da Educação Infantil que exercia sua função assistencialista e agora passa a ter um caráter educativo e, conseqüentemente, os profissionais que atuam nessa modalidade sofreram igualmente alterações em relação à sua formação.

Determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 93.94/1996, em seu artigo 62:

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 na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Desse modo, compreendemos que a formação de professores se tornou uma profissão regulamentada pelo Estado, e não mais, como afirma Nóvoa (1992) “[...] uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. Com efeito, enfatizamos que essa mudança na legislação foi de suma importância para os profissionais que atuavam com crianças, pois passaram a ter uma profissão regulamentada pelo Estado.

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional. (NÓVOA, 1992, p.18).

A Lei 93.94/1996 promove ainda a necessária articulação entre a teoria e prática na formação de professores, conforme o que apresenta, em seu artigo 61, parágrafo único:

A formação dos profissionais de educação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica terá como fundamentos: I- A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitações em serviço.

Essa propositura realizada na LDB/1996 evidencia a complexidade do trabalho docente e a importância de uma formação com identidade própria, a qual inspiremos futuros professores o estabelecimento de relações entre a teoria e prática como algo indissociável no trabalho do profissional professor.

No trabalho docente, a relação teoria e prática é algo imprescindível na construção e efetivação do conhecimento profissional; quando ocorre a dissociação desses dois aspectos, o trabalho docente se torna algo sem sentido, mecânico e descontextualizado:

Isto provoca uma alienação profissional, uma desprofissionalização, que tem como conseqüências a espera de que as soluções venham dos “especialistas”, cada vez mais numerosos, e uma inibição dos processos de mudança entre o coletivo, ou seja, uma

perda de profissionalismo e um processo acrítico de planejamento e desenvolvimento de seu trabalho e portanto, do desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN, 2004, p.52).

Compreendemos que o saber docente se constitui na relação existente entre teoria e prática, não sendo possível separá-los, de modo algum, embora, na maioria das vezes, os conhecimentos que o professor tem que transmitir aos seus alunos não são produzidos por eles e não têm conexão com a realidade de seus alunos.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002(BRASIL, 2002) aponta, em seu art. 12, inciso 3º:“A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. Isso corresponde a uma formação que considere a prática como eixo articulador das discussões realizadas nos cursos de formação, e que essas reflexões estejam fundamentadas por uma base teórica sólida a qual complemente e articule a prática do professor.

Os projetos de trabalho contribuem para que o futuro professor tenha interesse de sempre continuar aprendendo, ao longo de toda vida, entendendo que o conhecimento é algo que se transforma sempre.

Com isso, a cultura escolar adquire a função de refazer e renomear o mundo e de ensinar os alunos a interpretar os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido. Ao mesmo tempo que lhes abre as portas para compreender suas concepções e as de quem os rodeiam. (HERNÁNDEZ, 1998, p.28).

A escola deve romper com o conhecimento fragmentando, de forma a estabelecer relações com o mundo fora da escola, permitindo que as crianças vejam sentido naquilo que aprendem e os professores sentido naquilo que ensinam, sentindo-se motivados com sua atividade docente.

O trabalho coletivo é essencial para superar as dificuldades existentes na profissão, de modo que é preciso que se troquem experiências e que se compartilhem dúvidas, anseios, dificuldades, tornando o trabalho cooperativo, permitindo que o conhecimento dialogue com outros conhecimentos, transformando as disciplinas comunicativas entre si fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa. Nessa direção, assinala Morin (2000, p.31): “Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento”.

Os professores devem atuar como mediadores da aprendizagem, questionando seus alunos e envolvendo-os no conhecimento, por meio da pesquisa e do diálogo. Os projetos de trabalho constituem uma concepção de educação que toma alunos e professores como produtores e pesquisadores de conhecimento.

É necessário que os professores se apropriem de sua formação, ou seja, sintam-se parte dela, fazendo relações daquilo que estão a estudar com suas histórias de vida, ensejando uma formação de sentido real capaz de oferecer subsídios para sua atividade docente.

O processo de formação inicial, além de oferecer experiências pedagógicas, deve ser centrado na produção de saberes desses futuros profissionais, assumindo a formação como um processo dinâmico. Assim, partilhamos da concepção de Nóvoa(1997) que afirma: “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Ou seja, a formação de professores precisa conceber nos profissionais a capacidade de refletir sua prática.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como espécie de condição prévia d e mudança. A formação ao se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1997, p.28).

Os projetos de trabalho podem contribuir na formação de professores, na medida em que oportunizam refletir sobre questões escolares que fazem parte da prática docente; assim, o que é estudado dentro dos cursos de formação terá significado e contribuirá para a prática do professor.

A formação de professores baseada nos projetos de trabalho se constitui em uma formação que traz problemas e questões do cotidiano do professor para serem discutidos e analisados por futuros professores em formação, de sorte que, ao adentrarem no universo escolar, de fato, buscarão, através da reflexão e do diálogo coletivo, formas de compreender o problema e de solucioná-los, relacionando a teoria e a prática. Esse tipo de formação faz com que o aluno tenha contato com as questões que permeiam seu trabalho, a fim de que possam vivenciar experiências significativas para a constituição da sua profissionalidade docente.

Para ratificar nossas afirmações, enfatizamos as concepções propostas por Giroux (1997), para quem “[...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”.

A formação inicial de professores necessita considerar a construção de práticas cujo foco seja tornar o futuro professor um profissional crítico reflexivo, e não apenas um receptor de conhecimento profissional que pouco tem para cooperar na escola em que exerce seu ofício, ou seja, considerar o docente como intelectual, capaz de elaborar currículos e processos de formação.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p.163).

Construir o conhecimento através de debates e ações, realizando intercâmbios dentro e fora da escola, é uma das funções da educação, pois os professores como agentes dessa educação necessitam, em sua formação, de experiências que lhes façam compreender o verdadeiro sentido da escola, que é de educar os alunos para compreensão crítica da vida, para que, dentro do seu exercício profissional, possam elaborar planejamentos que ampliem o horizonte do conhecimento de seus alunos, porque, como afirma Morin (2000), em “[...] educar para a compreensão humana encontra-se a missão propriamente espiritual da educação”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante de todas essas reflexões sobre a importância de uma formação inicial a qual articule a relação teoria e prática e evidencie o papel do professor que reflète sua prática, comprometido em ensinar com significado aos seus alunos, o que pretendemos elucidar, neste artigo, é que a formação de professores da Educação Infantil baseada nos projetos de trabalho pode contribuir para a constituição de práticas formativas capazes de trazer problemas reais para serem discutidos e analisados pelos futuros docentes, a fim de, dessa maneira, se sintam como parte de todo o processo, procurando formas de compreender e solucionar as questões que lhes forem postas, refletindo sobre sua futura prática docente.

Corroborar para essa ideia, Contreras (2002) quando enfatiza:

O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida á melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Os programas de formação de professores poucas vezes estimulam os futuros docentes a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação; em decorrência, a formação inicial necessita tratar das questões do dia a dia dos docentes, analisando as condições de trabalho que se caracterizam como condições essenciais para o exercício da profissão docente.

O desafio para a formação de professores é que se deixe de propagar práticas aprisionadas em modelos teóricos que pouco colaboram para o exercício da docência, e que se proponha uma

formação centrada na reflexão. O ponto-chave que consideramos, ao escrever este artigo, não repousa somente sobre as práticas dos professores, mas prioritariamente na reflexão sobre essas práticas: os futuros professores necessitam refletir, quantas vezes forem necessárias, a propósito das práticas que permeiam a educação, de sorte a não se perpetuarem fazeres excludentes que pouco consideram o aluno e sua realidade. Conforme ressalta Imbernón (2004, p.75), “[...] a pesquisa é importante para o professor, pois por meio dela detecta e resolve problemas e, nesse contexto pode crescer como indivíduo”.

É por isso que tomamos a formação inicial, através de projetos de trabalho, como uma estratégia que pode transcender práticas arraigadas em modelos teóricos tradicionais, elegendo uma formação baseada na discussão, na reflexão, a qual tenha como objetivo que o futuro professor, ao adentrar na escola, sinta que as reflexões realizadas em sua formação contribuem para que ele tome decisões, reflita, questione, argumente e, sobretudo, considere a pesquisa, o estudo, como algo inerente a sua prática.

Os projetos de trabalho supõem, do meu ponto de vista, um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar resposta (não “a resposta”) às mudanças sociais, que produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64).

A reflexão na ação introduz o pensar no fazer; os profissionais, ao participarem de uma formação que proporciona a reflexão de sua ação, ressignificam suas práticas e conseguem modificar a realidade em que atuam. Na formação profissional, não basta que se adquira o domínio dos conteúdos escolares, mas é necessário que se consiga ter o domínio de outros conhecimentos aprendidos através das vivências e reflexões sobre a prática.

Imbernón (2004) nos traz considerações significativas sobre a importância de uma formação centrada na escola:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. (IMBERNÓN, 2004, p.80).

Os cursos de formação inicial constituem um espaço de discussão e reflexão sobre a prática docente, e é necessário que estes desenvolvam, em suas reflexões, a importância da pesquisa como princípio da atividade profissional do professor. O objetivo central dos cursos de formação é que se forme o futuro professor e que se colabore na sua prática docente.

Nessa perspectiva, destaca Pimenta, (1997):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que

desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades atitudes e valores que lhes possibilitem, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social, lhes coloca no cotidiano.(PIMENTA, 1997, p.18).

A atuação dos professores ocorre num espaço complexo repleto de incertezas e conflitos, contudo, seu trabalho precisa ser dotado de intencionalidade e objetivos claros, durante todo o processo de ensino, para que a superação das desigualdades e do fracasso escolar se configure como resultados de sua ação.

Assim, compreendemos que a teoria fornece bases para que se reflita o trabalho docente de uma maneira mais crítica, mobilizando diversos saberes para chegar a um pensamento comum. Dessa maneira, concordamos com Giroux(1997), quando afirma que a escola é um espaço de formação que implica práticas coletivas, participativas e, principalmente, reflexivas:

Isto significa que as escolas fazem mais do que pensar de que maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimentos, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e do poder, as escolas, são de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. [...] Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros. (GIROUX, 1997, p.162).

Professores que refletem, pesquisam, questionam e desenvolvem um trabalho colaborativo são professores que despertarão, em seus alunos, a vontade e o interesse de sempre buscar o conhecimento e de reconhecer as concepções que o regem, questionando toda e qualquer forma de pensamento único, comprovando que a realidade se constrói a partir de diferentes pontos de vista e, com isso, possibilitando em seus alunos uma forma de ver o mundo e de questionar a realidade que os cerca.

CONCLUSÃO

A formação de professores por meio de projetos de trabalho tem como seu foco ensinar a compreender e estabelecer relações, refletindo sobre o que se faz, considerando a prática social dos professores como ponto de partida que constrói saberes pedagógicos, com base nas necessidades postas pelo real.

É desse modo que evidenciamos uma formação baseada em projetos de trabalho, a qual considere que os futuros docentes não partem do zero, muitos já passaram boa parte de suas

vidas nas escolas e já têm saberes sobre o que é ser professor. O desafio dos cursos de formação inicial é colaborar para a construção da identidade de ser professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC-CNE, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Roma Victor, 2007. _____. Resolução CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. S. Paulo: Cortez, 2002. Cap. 4 e 5.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D de A. **Políticas docentes no Brasil**. Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, H.A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Cap.9, p. 157-164.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, F. A Formação permanente do professor In: _____. **Formação docente profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004. p.48-56.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, A. **O passado e presente dos professores**. In: NÓVOA, A. ET AL. (orgs). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora Ltda. 1992. Cap. I, p.13-34

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997, p. 13-33

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

CONSTRUÇÃO DE VALORES E DISCUSSÃO DE DILEMAS MORAIS COMO POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

DILEMMAS VALUES AND DISCUSSION OF CONSTRUCTION AS MORAL AUTONOMY POSSIBILITIES OF MORAL DEVELOPMENT : EXPERIENCE REPORT IN THE ELEMENTARY

¹Valéria Anésia Brumatti Jacon, ¹Carmen Lúcia Dias.

¹Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Curso de Mestrado em Educação, Presidente Prudente, São Paulo. e-mail: vabrumatti@hotmail.com

RESUMO

A violência escolar é um tema recorrente no cenário educacional brasileiro e internacional, seja em casos como indisciplina, incivildades. Assim, este trabalho descreve dados de uma pesquisa em fase de conclusão que objetivou analisar experiências de aprendizagem de valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidade de desenvolvimento da autonomia moral. Com abordagem qualitativa descritiva do tipo Estudo de Caso, utilizamos entrevistas para 03 professores do Projeto Viver Valores do Ensino Fundamental II e 05 alunos pós dilema; aplicação de um dilema com os alunos e respectivo professor do 6º Ano do Ensino Fundamental II. Os resultados sinalizam que embora ainda exista certa resistência e receio por parte de alguns profissionais em se envolverem em projetos e práticas direcionadas a uma educação em valores, projetos que contemplem a construção de valores e outras práticas morais, podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral.

Palavras-chave: desenvolvimento sociomoral, autonomia moral, valores morais, dilemas morais, ensino fundamental.

ABSTRACT

The scholar violence is a recurrent theme in the brazilian and international educational scenery, as well as in indiscipline cases, incivilities. This way, the present work describes data of a research in conclusion phase that aimed analyse experiences of values learning with teachers and discuss moral dilemmas with students of the Fundamental Teaching II how possibility of development of the moral autonomy. With qualitative descriptive analysis of the Study Case Type, we used interviews to three teachers of the Live Values Project of the Fundamental Teaching II and 05 students after dilemma; a dilemma application with the students and their respective teacher of the 6º year of the Fundamental Teaching II. The results signal that although still exist some resistance and fear by some professionals in involving themselves in projects and practices directed to an education in values, projects that contemplate a building of values and other moral practices may contribute to the moral autonomy development.

Keywords: sociomoral development, moral autonomy, moral values, moral dilemmas, fundamental teaching.

INTRODUÇÃO

A violência escolar é um tema recorrente no cenário educacional brasileiro e internacional. Mais especificamente a indisciplina em sala de aula, tem sido palco constante para discussões e

pesquisas na área da educação, se destacando como um dos motivos que tem levado a problemas de ensino e de aprendizagem, visto que este tipo de comportamento prejudica o trabalho do professor, além de causar diversos problemas nas relações interpessoais dentro do contexto escolar.

Para melhor compreender a violência escolar é importante trazer algumas definições a seu respeito. Segundo Abramovay (2005), definir o termo violência consiste em considerá-lo da maneira mais ampla possível e, uma vez que se trata de um fenômeno complexo, faz-se necessária a distinção entre suas múltiplas dimensões

uma delas, os casos que envolvem danos físicos que indivíduos podem cometer contra si próprios ou contra os outros. Outra dimensão é o conjunto de restrições, que se dá no plano das instituições e que impede que os indivíduos usufruam plenamente de seus direitos fundamentais, abrangendo, portanto, as modalidades da violência simbólica e institucional. A terceira dimensão corresponde às incivildades e microviolências, que costumam ser as modalidades mais recorrentes e comuns no cotidiano. (ABRAMOVAY, 2005, p.3).

Em estudo realizado por Pappa (2004), este considera como atos de indisciplina escolar como sendo parte da violência, utilizando-se o nome microviolência, empregado na literatura internacional, para casos mais leves, como xingamentos, insultos, agressões verbais, brigas leves, ameaça à honra e ao pudor, falta de respeito com colegas e professores, falta de caráter, mentiras, comportamentos e gestos ofensivos, zombaria, recusa a trabalhar em grupo, desobediência gratuita, intimidação e empurrões; e com relação aos comportamentos envolvendo lesões corporais de natureza grave, roubos, extorsões, porte e uso de arma branca ou de fogo constituem a violência propriamente dita.

Para Vinha (2013), atitudes como enfrentamentos, indelicadezas, andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, jogar objetos, gritar, as quais causam problemas à ordem estabelecida, pois incomodam mais pela intensidade e frequência que pela gravidade, são atitudes denominadas de incivildades, ou seja, microviolências ou pequenas agressões.

A respeito da definição do termo indisciplina La Taille (1996, p. 9) coloca

definir indisciplina não é tarefa fácil. Ao contrário. O tema é delicado, perigoso até. Segundo o autor, são três os motivos que justificam essa afirmação: - dizer que a indisciplina acontece pela falta de valores do nosso tempo pode ser um moralismo ingênuo; - explicar o fenômeno em uma única dimensão excluiria outras perspectivas, como sociológicas e pedagógicas; - a indisciplina pode ter muitas interpretações dependendo do contexto onde está inserida, trazendo consigo uma certa ambiguidade.

Portanto, a indisciplina vem sendo vista como uma atitude de desrespeito, de intolerância ao acordo firmado do não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo, é considerada também um reflexo da indisciplina generalizada em que se

encontra a humanidade atualmente. Essa por sua vez vem crescendo constantemente, é o resultado de uma sociedade onde não existe mais respeito, amor, a compreensão e o valor família. Cada vez é mais difícil estabelecer a disciplina e fazê-la respeitar. Com as evoluções da vida em todos os sentidos, as crianças se tornaram mais independentes e passaram a obedecer menos a autoridade dos adultos. Com isso, verificamos que a indisciplina é um comportamento cuja origem pode ser difícil de ser detectada, até porque pode surgir por diversos motivos, os quais devem ser analisados criteriosamente para não cometer nenhum julgamento incorreto. Vivemos em um mundo com mudanças constantes e no qual estão inseridas diversas culturas, portanto precisamos perceber que o sentido de indisciplina, também pode estar se modificando de acordo com os valores existentes entre culturas diferentes e até mesmo dentro de uma mesma cultura. Mas, o que fazer?

Devemos ressaltar que a escola precisa de regras e normas necessárias à orientação do seu funcionamento e da convivência dos que nela atuam. Essas regras devem ser compreendidas como condição essencial para o convívio social, sabendo que a obediência a certas regras, as quais não devem ser vistas apenas como orientações castradoras, mas que também, ao contrário do que muitos possam pensar, se internalizadas e compreendidas podem fazer com que o indivíduo consiga desempenhar uma atitude autônoma e conseqüentemente libertadora, já que oferecem orientações direcionadas às relações sociais. Neste contexto o responsável pela transferência dessas regras passa a ser o educador, o qual educa, oferece parâmetros e determina limites (REGO, 1996).

E como bem coloca La Taille

crianças precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os 'limites' implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo. (LA TAILLE, 1996, p. 9).

Porém dada a complexidade das relações, não é possível existir regras para todas as situações. Portanto, num processo de abstração maior, devemos então pensar, refletir sobre os princípios das regras (o que está por trás destas), *“em nome do que agir e não no como agir”*. Ainda se valendo de La Taille, as autoras colocam que “[...] as regras corresponderiam ao mapa (que indica o caminho claramente e o princípio corresponderia à bússola (que permite a orientação mas não indica claramente o caminho). E elas acrescentam: Os *“valores”* são o destino ou o fim que queremos alcançar (LA TAILLE 2006 apud TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 33-34).

Isso nos faz refletir sobre a importância da educação moral e a participação fundamental que a escola tem nisso, pois é no ambiente escolar, por meio dos professores, material didático, projetos interdisciplinares e transdisciplinares desenvolvidos pela organização institucional que valores e regras são transmitidos e construídos.

Segundo Lepre,

a educação moral deve contribuir para a aquisição de critérios que guiem, regulem e proporcionem normas orientadoras para a vida prática das pessoas e da coletividade, tais como a crítica, o princípio de alteridade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a implicação e compromisso. (LEPRE, 2005, p. 9).

É importante ressaltar que, a maioria das escolas ainda desenvolve uma prática educativa tradicional, nas quais intervém um ambiente de coação e de autoridade, sendo que para que ocorra uma educação moral de qualidade é necessário que o ambiente escolar seja democrático, proporcionando a participação de todos os envolvidos e pertencimento. Isso evidencia a importância da escola estar consciente de que seus valores e práticas devem respeitar os princípios democráticos, construindo um ambiente em que todos que integram este espaço possam se tornar partes ativas do mesmo, colaborando para que seus desejos, objetivos, obrigações e responsabilidade aconteçam de forma constante e colaborativa. Portanto, depreende-se disto, a importância de uma educação moral que não apenas transmita valores fundamentais para a vida em sociedade, como também proporcione aos alunos condições para a sua vivência e construção.

De acordo com Moreno,

os valores morais nos permitem encontrar sentido no que fazemos, responsabilizar-nos por nossas ações, tomar decisões com serenidade e coerência, resolver os conflitos pessoais, familiares ou de relações interpessoais com uma certa garantia de sensatez e de elegância espiritual e humana. (MORENO, 2005, p. 132).

Ainda de acordo com o autor, “a educação deve permitir o exercício dos valores que tornam possível a vida em sociedade, especialmente o respeito aos direitos e às liberdades fundamentais e a aquisição de hábitos de convivência e de respeito mútuo.” (MORENO, 2005, p. 133).

Menin, Bataglia e Zechi definem a educação em valores como aquela que

tem por finalidade a transmissão, construção e prática de princípios, valores, normas e regras que orientem as pessoas a viverem o mais harmonicamente possível consigo mesmas e com os demais e dentro do que normalmente se considera na cultura como justo, bom, correto. (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013, p. 23-24).

Verifica-se, portanto, o quanto a escola precisa proporcionar aos alunos uma formação moral e ética adequadas, com a perspectiva de um mundo melhor e mais pacífico. Para isso, faz-se

necessário refletir a respeito dos princípios que fundamentam os valores na construção da cidadania. Dessa forma, uma educação fundamentada em valores morais e éticos pode ganhar seu sentido mais nobre e verdadeiro na prática do ensino. Portanto, mais do que conteúdos isolados, os conhecimentos e práticas de valores morais e éticos são guias eficazes para educar para a vida.

E nessa perspectiva, em 2013 a equipe escolar da instituição em que esta pesquisa foi realizada (professores, coordenação e direção) decidiu elaborar um projeto para a redução da indisciplina disseminada dentro do contexto escolar, com ênfase maior em algumas salas, que trazia para o cotidiano da escola sentimentos de angústias vividas pelos professores, que não conseguiam desenvolver suas práticas de ensino por se depararem com alunos indisciplinados, surgindo assim, um projeto intitulado “Projeto Emergencial”, agora denominado “Viver Valores”, que seria aplicado nessas salas em caráter experimental. O projeto tinha como objetivo, levar ao conhecimento dos alunos, o conceito de alguns valores e a importância de sua prática não só no contexto escolar, mas também no contexto social. Assim, iniciou-se em caráter experimental, com três salas (6º ano A, 7º ano A e 7ª série B) e três professores. Para isso, os alunos dessas salas assistiram ao filme ‘Mãos talentosas’, dirigido pelo diretor Thomas Carter, baseado em fatos reais, que retrata a história de Benjamin Carson e sua trajetória, mostrando aos alunos que assim como o protagonista do filme, eles também podem e devem ter sonhos, porém para realizá-los é necessário muita dedicação e respeito aos valores e regras transmitidos ao longo da vida. Na sequência, foi elaborado em conjunto com os alunos um quadro intitulado ‘Regras de Convivência’ e durante esse processo eles foram colocando seus pareceres, o que tornou essas regras mais significativas para cada um. Também se decidiu que seriam trabalhados com esses alunos alguns valores que são fundamentais para a boa convivência. Utilizou-se o livro “Valores de A a Z” de Maria Radespiel (RADESPIEL, 2009), o qual contém atividades que promovem o desenvolvimento da autoestima, inteligência emocional, expressão criativa e habilidade de tomar decisões baseadas em valores, as quais procuram capacitar crianças e jovens a responderem positivamente a uma sociedade complexa e em constante mudança, além de promover o dinamismo e interatividade, por se tratar de uma obra constituída de atividades lúdicas. Além disso, os professores também tinham liberdade para levar aos alunos outras atividades que achessem serem importantes, como músicas, vídeos, mensagens e até mesmo depoimentos de fatos reais que contribuíssem para ilustrar os valores trabalhados. Com isso, um trabalho inicial foi sendo desenvolvido, colhendo com o tempo alguns resultados positivos, como a melhora na convivência escolar e a redução da indisciplina. Porém, muita coisa ainda precisa ser feita, até porque se trata de um

projeto experimental e recente, que, portanto necessita de adequações para assim torná-lo ainda mais eficaz na busca da boa convivência, no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, na prática de alguns valores morais essenciais para a vida em sociedade e conseqüentemente, uma melhor aprendizagem.

Assim para esta pesquisa foi de interesse conhecer de forma particular o projeto de educação em valores que vem sendo realizado na instituição pesquisada bem como propor outras práticas morais (discussão de dilemas morais), a fim de analisar experiências de aprendizagem de valores com professores e discutir dilemas morais com alunos do Ensino Fundamental II como possibilidades de desenvolvimento da autonomia moral.

METODOLOGIA

O projeto e os documentos necessários foram encaminhados e cadastrados para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPQ) da Universidade do Oeste Paulista, sendo aprovados em 24/02/2015, sob Nº 2312. A fim de atingir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa segundo a abordagem qualitativa descritiva, de natureza fenomenológica do tipo Estudo de Caso intrínseco. Para realizar a investigação, foi utilizada uma entrevista com roteiro semiestruturado (Parte 1 – Identificação do perfil docente e Parte 2 – Desenvolvimento do Projeto) com 03 professores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Médio do estado de São Paulo, a qual foi gravada e transcrita; a aplicação e discussão de um dilema moral, o Dilema de Flora (Rodrigues, 2005), com alunos de uma sala de 6º ano do Ensino Fundamental II com um professor de uma respectiva disciplina, e uma entrevista com 05 alunos (escolhidos por sorteio) após a aplicação e discussão do dilema.

A análise e discussão dos dados obtidos foram trabalhados por meio da análise de conteúdo apresentada por Bardin, que consiste na interpretação do significado das respostas (escrita ou oral) apresentada pelo pesquisado. Ou seja, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2011, p.50). Portanto, o objetivo “[...] da análise de conteúdo é a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar estes indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 2011, p.52). As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As respostas colhidas dos entrevistados foram organizadas por categorias e subcategorias relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa.

RESULTADOS

As entrevistas com três professoras do Ensino Fundamental II com maior envolvimento na realização do projeto Viver Valores mostraram a percepção destas profissionais sobre as atividades deste projeto, os resultados das contribuições que experiências de aprendizagem de valores possibilitam para a redução da indisciplina, uma convivência mais harmoniosa e para o desenvolvimento da autonomia moral. A respeito da aplicação do dilema moral, o grupo de alunos do 6º Ano, com um total de 26 alunos matriculados, estava composto por 25 alunos, pois um deles se encontrava ausente. Dos 25 alunos presentes, 11 ficaram contra a decisão da professora e 14 ficaram a favor. Os resultados da aplicação foram colocados em uma tabela dividida com os argumentos a favor da decisão e com os argumentos contra a decisão da professora, destacando-se os melhores argumentos considerados pelos grupos contrários. Com relação a essa etapa da aplicação do dilema, Lind (2007, p. 91) coloca que a mesma contribui para “descobrir que também os contraditores podem ter bons argumentos e aprender a valorizar os bons argumentos ainda que venham do contraditor”. Sobre a entrevista realizada após a aplicação do dilema moral, esta aconteceu com 5 alunos (escolhidos por sorteio), com o objetivo de verificar sua opinião sobre a experiência de discussão de dilemas em sala de aula, a utilidade e contribuição de tal experiência como uma possibilidade de melhoria na convivência, oportunidade de colocar seus pontos de vista a respeito de questões polêmicas e proporcionar a prática do respeito em saber ouvir e aceitar opiniões alheias a sua.

DISCUSSÃO

As entrevistas aplicadas às três professoras do Projeto Viver Valores apontaram que este era realizado com uma frequência semanal por cada uma delas em suas respectivas disciplinas, levando a resultados positivos em relação à redução da indisciplina, melhora na convivência e na prática de valores por parte dos alunos, valores estes, importantes para a vida em sociedade. No entanto, também apontaram que o projeto apresentou alguns pontos negativos como o período de férias no meio do ano letivo que fez com que o projeto se perdesse um pouco e também a falta de uma maior participação da maioria dos professores. Assim, é evidente que um trabalho em grupo, no qual há a cooperação entre seus integrantes para se alcançar um mesmo objetivo surtirá efeitos mais positivos. Parrat coloca que

podemos dizer que há cooperação num grupo quando todos os seus membros coordenam suas ações para alcançar o mesmo objetivo, distribuindo as tarefas e os diferentes papéis que são necessários para a sua consecução. A cooperação implica inter-relação pessoal e

social, procura de igualdade entre os membros do grupo, comunicação, abertura com relação ao outro e motivação intrínseca. (PARRAT, 2008, p.82).

Outro aspecto importante enfatizado pelas professoras além da necessidade de uma maior participação docente no projeto é a participação das famílias, pois segundo as entrevistadas esta contribuiria para um maior sucesso do mesmo. Para Moreno

diante dessa complexidade, a família e a sociedade não podem omitir-se deixando a responsabilidade para a escola, nem a escola deve aceitar a tarefa da formação moral à margem da realidade familiar e social. Situamo-nos assim no terreno das responsabilidades partilhadas, que exige alta dose de compreensão, interação, discernimento e colaboração. (MORENO, 2005, p. 118).

É necessária uma educação em valores alicerçada no esforço de muitos, pois tal educação exige uma atenção especial de todos, a adoção de atitudes que corroborem para uma responsabilidade partilhada e direcionada a um único objetivo, uma formação em valores morais de qualidade, até mesmo porque, segundo Moreno (2005, p. 123) “uma educação sem valores é uma educação sem valor”.

Segundo as professoras os alunos tiveram uma avaliação positiva do projeto, pois perceberam as melhoras de comportamentos e relacionamentos, apresentando maior reflexão em suas atitudes, redução da indisciplina e maneiras mais harmônicas na resolução de conflitos. Acreditam que o projeto contribuiu para o desenvolvimento moral dos alunos, levando-os à prática dos valores que foram trabalhados no projeto, como a cooperação, o respeito, o diálogo dentre outros. Além disso, com relação a se trabalhar com outros instrumentos como, por exemplo, a discussão de dilema com a finalidade de aperfeiçoar o projeto, apenas uma das entrevistadas disse não se sentir preparada, por outro lado as outras duas professoras acreditam que tal prática pode contribuir para se perceber o ponto de vista dos alunos, uma maior participação nas resoluções de conflitos, o diálogo, o respeito pelo ponto de vista alheio, a oportunidade de dizer o que pensam e a possibilidade do desenvolvimento da autonomia moral.

A respeito da discussão de dilemas com a sala do 6º Ano do Ensino Fundamental II, esta aconteceu seguindo o esquema de desenvolvimento de uma discussão de dilemas morais proposto por Lind (2007). Durante a discussão 11 alunos ficaram contra a decisão da professora e 14 ficaram a favor, dividindo-se em dois grupos (favor/contra a decisão da professora) para que pensassem nos argumentos que usariam para defender o ponto de vista escolhido. Segundo Lind (2007, p. 79-80) a discussão de dilema fomenta a capacidade de “articular os próprios princípios em um contexto social, inclusive na presença de contraditores desta opinião ou quando se tem amigos que defendem outro ponto de vista diferente do que se tem”. Ao término do

levantamento dos argumentos, estes foram sendo colocados pelos alunos de acordo com a regra conceituada por Lind (2007) de *ping-pong*. Segundo o autor esta regra “assegura que a pessoa que fala possa se concentrar por completo no conteúdo de sua participação e que não haja interferência na transmissão durante a discussão.” (LIND, 2007, p. 83). Por meio dela a pessoa que fala tem a possibilidade de colocar seu ponto de vista sem ser interrompida e dar a oportunidade do outro falar. A colocação dos argumentos só foi encerrada quando a pesquisadora percebeu que estes começaram a se repetir. Com relação a esta fase da aplicação do dilema, Lind diz que este é o momento para

aprender a apreciar o debate público sobre problemas morais reais; aprender a se fazer escutar, expor os próprios argumentos com astúcia, classificar os argumentos segundo sua importância e poder se concentrar nos mais importantes; aprender a escutar os demais; aprender a diferenciar entre a qualidade dos argumentos (sobre os que se pode debater intensamente) e a qualidade das pessoas (a que sempre se deve respeitar). (LIND, 2007, p. 90).

Complementando, Puig coloca que,

somente quando cada interlocutor elabora sua opinião e a expressa, quando escuta com vontade de entender as opiniões de seus companheiros de discussão, quando considera e compara as razões que alegam todos os demais e somente quando está disposto a modificar suas opiniões à luz de outras contribuições, podemos dizer que estamos diante de um diálogo plenamente correto e facilitador do desenvolvimento moral. (PUIG, 1988, p. 68).

Assim, o diálogo é uma condição fundamental na prática da discussão de dilemas morais, pois para se estabelecer um clima de segurança é necessário que os alunos tenham a certeza de que seus argumentos serão respeitados, valorizados e considerados (PUIG, 1988).

A fim de que não restassem dúvidas, a pesquisadora realizou a leitura dos argumentos apresentados pelos grupos e questionou-os se havia alguma colocação de argumentos que tivesse sido feita por ela erroneamente, os alunos disseram que não, pois tudo tinha sido digitado exatamente como colocaram. Então, pediu-se aos grupos que escolhessem um argumento do grupo contrário, o qual, segundo os alunos tinha sido considerado o melhor ou mais forte. Com relação a essa etapa da aplicação do dilema, Lind (2007, p. 91) coloca que a mesma contribui para “descobrir que também os contraditores podem ter bons argumentos e aprender a valorizar os bons argumentos ainda que venham do contraditor”. O argumento escolhido por cada um dos grupos foi destacado na tabela para que o vissem; o que gerou alguns comentários e troca de ideias entre eles. A aplicação durou em torno de 1h20. Segundo Lind (2007, p. 87) “a duração ótima de uma discussão de dilemas é de 80 a 100 minutos”, portanto, a aplicação realizada pela pesquisadora ficou dentro de tal expectativa.

A respeito da entrevista, a qual ainda encontra-se em análise, foi aplicada após a discussão do dilema moral com os cinco alunos para verificar sua percepção sobre a experiência de discussão de dilemas em sala de aula; a utilidade e contribuição de tal experiência como uma possibilidade de melhoria na convivência; oportunidade de colocar seus pontos de vista a respeito de questões polêmicas e proporcionar a prática do respeito em saber ouvir e aceitar opiniões alheias a sua. Os alunos apresentaram percepções positivas, pois segundo estes, puderam colocar seus pontos de vista respeitando e sendo respeitados, sabendo ouvir o outro mesmo quando este apresentava um argumento que contradizia o seu. Sobre a importância do saber escutar, Freire diz

escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. (FREIRE, 2009, p. 120).

Portanto, assim como é colocado pelo autor, precisa-se reconhecer a importância de saber escutar o que o outro tem a dizer, respeitando o seu ponto de vista, o que não quer dizer que devemos concordar com tal opinião, mas que devemos aprender a discordar sem desrespeitar, pois a partir do momento que se aprende a ouvir com atenção, também se aprende a contra-argumentar com fundamentação e respeito. Em relação ao respeito que houve durante a discussão, de acordo com os PCNs (1998, p. 96) “o respeito ganha seu significado mais amplo, quando se realiza como respeito mútuo: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito, a exigência de ser respeitado”, portanto, é essencial respeitar a opinião alheia se há o desejo que de que a sua também o seja.

Outra questão importante levantada na entrevista foi a respeito de que esta acontecesse com mais frequência, indo ao encontro do que Puig (2004, p. 58) coloca sobre as práticas, segundo o autor “uma prática é um caminho que traça uma direção e um sulco que nos predispõe a segui-la de forma constante”, ainda do autor (2004, p. 60) a rotinização refere-se a duas qualidades “a previsibilidade de seus passos e a repetição da prática. Essas duas características definem as práticas e, além disso, são essenciais em qualquer processo educacional”.

CONCLUSÃO

Embora ainda exista certa resistência e receio por parte de alguns profissionais em se envolverem em projetos e práticas direcionadas a uma educação em valores, pode-se observar que, desde que façam parte da cultura escolar, com projetos que contemplem a construção de

valores e outras práticas morais como a discussão de dilemas, podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral e um clima escolar favorável a uma convivência mais democrática, onde prevaleça o respeito, a cooperação e a justiça. Portanto, as práticas morais devem ser implantadas como atividades constantes na rotina escolar, pois estas colaboram não apenas para que os alunos expressem valores, mas também para que se desenvolvam de forma cooperativa. Embora apresentem características distintas, como as que se direcionam à aprendizagem por meio de trabalhos em grupos e projetos; outras se utilizem das discussões de dilemas, direcionadas à mediação de conflitos, com o foco na convivência e outras voltadas ao sociocultural, envolvendo festas e atividades esportivas. Em geral, todas essas práticas têm como objetivo central, fazer com que o aluno tenha um maior envolvimento e responsabilidade nas atividades realizadas no contexto escolar por meio de trabalhos que envolvam o coletivo. Para Puig (2004, p. 81) “as práticas morais ensinam a viver valores, na medida em que mergulham os indivíduos em um curso de acontecimentos que os cristalizam e expressam”, portanto, é necessário não ensinar aos alunos apenas a se comportarem de acordo com certos valores, mas sim que aprendam o significado de tais valores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Ministério da Educação. Debate: Violência, mediação e convivência na escola. Brasília, **Boletim 23**, nov./2005, p.3-10.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo - apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

FREIRE, P. F. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LA TAILLE, Y. de. Indisciplina e o sentimento de vergonha. In: **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 12. ed. São Paulo: Summus, 1996.

LEPRE, R. M. Educação Moral Na Escola: Caminhos Para a Construção Da Cidadania. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2005. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/207/107>>. Acesso em: 25 set. 2015.

LIND, G. **La moral puede enseñarse**. Manual teórico-prático de la formación moral y democrática. México: Trillas, 2007.

MENIN, M. S. de S.;BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J.A M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores:** relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-26.

MORENO, C. I. **Educar em valores.** 3. ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2005.

PAPPA, J. S. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do Ensino Fundamental.** 2004. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101531/pappa_js_dr_mar.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 out. 2015

PUIG, J. M. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

PUIG, J. M. **Práticas morais:** Uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

RADESPIEL, M. **Valores de A a Z para viver e conviver.** Minas Gerais: Editora IEMAR, 2009.

REGO, T. C. R.A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. 11. ed. São Paulo: Summus Editoria, 1996. p. 83-101.

RODRIGUES, L. R. **Moralidade na Instituição Escolar.** 2005. 100 f. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Psicopedagogia) - Instituto Nacional de Pós Graduação, São Paulo, 2005.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. 2ª Reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

VINHA, T.P et al. Projeto de pesquisa: **Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias.** Campinas, São Paulo, UNICAMP (Faculdade de Educação), 2013.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ESTUDO INDEPENDENTE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

CONTRIBUTIONS OF THE THEORY OF INDEPENDENT STUDY FOR DISTANCE EDUCATION AT THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT

¹Camila Tecla Morteau Mendonça, ²Maria Luisa Furlan Costa, ³Patrícia L. Leite Mertzig G. de Oliveira.

¹Centro Universitário Maringá, Curso de Pedagogia a Distância, Maringá, PR. E-mail: teclacamila@hotmail.com

²Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Fundamentos da Educação, Maringá, PR.

³Universidade do Oeste Paulista, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, Presidente Prudente, SP.

RESUMO

A Teoria do Estudo Independente surgiu a partir do desdobramento de outras teorias educacionais voltadas à Educação a Distância. Essa Teoria aborda principalmente a autonomia do aluno em função da distância física que o separa de seus professores estabelecendo novas relações de ensino e de aprendizagem. Neste artigo apresentamos a Teoria do Estudo Independente na Educação a Distância e analisamos de que forma essa Teoria contribui para os estudos contemporâneos na área educacional. Optamos por uma pesquisa de base teórica com base na proposta de seu principal autor, Wedemeyer (2010), e outros autores que dão suporte à investigação. Empreendemos um breve panorama da expansão da EaD no Brasil por meio de fontes estatísticas como dados do Censo de 2013 e concluímos que a EaD é uma realidade brasileira em expansão e portanto se torna imprescindível a busca por teorias que sustentem projetos da mesma natureza.

Palavras-chave: teoria do estudo independente, educação a distância, educação a distância no Brasil, teoria educacional, autonomia.

ABSTRACT

The Independent Study theory emerged from the deployment of other educational theories focused on Distance Education. This theory deals mainly with learner autonomy to the physical distance that separates it from their teachers establishing new relations of teaching and learning. This article presents the Independent Study Theory in Distance Education and analyze how this theory contributes to contemporary studies in education. We chose a theoretical basis of research based on the proposal of its principal author, Wedemeyer (2010), and other authors who support the research. We undertook a brief overview of the expansion of distance education in Brazil through statistical sources as of 2013 Census data and concluded that distance education is a Brazilian reality in expansion and therefore becomes indispensable to search for theories to support projects of the same nature.

Keywords: independent study theory, distance education, distance education in Brazil, educational theory, autonomy.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional em fase de expansão em todo o mundo. Sua criação e desenvolvimento como alternativa à modalidade presencial ocorre principalmente pela necessidade humana de expandir e, principalmente, democratizar o conhecimento. O homem buscou e continua buscando diferentes formas para que o acesso ao conhecimento chegue ao máximo de indivíduos, para que novas oportunidades de emancipação deste e de transformações sociais possam acontecer incluindo os lugares mais remotos do planeta.

A EaD não surgiu neste século. Podemos observar ações com objetivos educacionais, que incluem diferentes suportes tecnológicos, desde o final do século XIX, quando se fazia uso do estudo por correspondência nos Estados Unidos, além do fato de que esse sistema de ensino já era adotado na Grécia Antiga. No Brasil, a presença dessa ferramenta difusora do conhecimento data do início do século XX.

Ainda que o estudo por correspondência tenha ocorrido no Brasil, muitos pesquisadores em EaD optam por considerar como marco inicial da EaD a criação de duas rádios por Roquette-Pinto entre 1920 e 1930: a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923) e a Rádio Escola Municipal (1933).

As iniciativas de Roquette-Pinto, por meio da radiodifusão, contribuíram de maneira decisiva para a criação de duas instituições, no final da década de 1930 e início de 1940, com o objetivo de promover a EAD. São elas: O Instituto Rádio Monitor (1939), ligado ao ramo da eletrônica, e o Instituto Universal Brasileiro (1941), que oferecia formação profissional de nível elementar e médio (SARAIVA, 1996 apud COSTA; OLIVEIRA, 2013, p. 98).

No decorrer do século XX, diferentes tecnologias foram utilizadas na EaD com a finalidade de ampliar e melhorar as relações de ensino e de aprendizagem, relações tão caras à educação brasileira. Paralelamente às tecnologias, muitas teorias sobre a EaD também foram desenvolvidas no mundo, principalmente após a década de 1970.

Anteriormente à década de 1970, as teorias sobre EaD se apresentavam de forma escassa, e de acordo com Provesi (2001), após essa década, algumas reflexões possibilitaram ampliar as teorias sobre essa modalidade de ensino. Keegan (1986 apud PROVESI, 2001, p. 85) categorizou algumas teorias como: “Teoria de independência e autonomia; Teoria da industrialização do ensino; Teoria de interação e comunicação”. Segundo Provesi (2001, p. 85), “Uma quarta categoria busca uma explicação da educação a distância em uma síntese das teorias existentes sobre comunicação e transmissão, bem como sobre filosofias da educação”. A teoria mencionada pelo autor chama-se Teoria do Estudo Independente.

Os maiores formuladores da Teoria do Estudo Independente são Charles Wedemeyer e Michel Moore, que acreditavam que a falha na utilização da tecnologia se dava pelo motivo de que os métodos de ensino e aprendizagem ultrapassados ainda eram utilizados.

Nesse sentido o Grupo de Pesquisa Educação a Distância e Tecnologias Educacionais/CNPQ da Universidade Estadual de Maringá (UEM) estuda, entre outros, de que forma as tecnologias educacionais contribuem para a formação do professor e do aluno na EaD. E neste artigo, objetivamos apresentar, ainda que de forma sucinta, a Teoria do Estudo Independente como uma importante abordagem para sustentar algumas discussões contemporâneas sobre a EaD, discorrendo sobre dados significativos da expansão dessa modalidade no Brasil no intuito de compreendermos que as Teorias educacionais se fundem à praxes educativas quando observamos a crescente busca por essa modalidade de ensino.

METODOLOGIA

O objetivo fundamental da pesquisa, conforme Gil (1999, p. 42) “é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Nessa premissa, o objetivo aqui deste trabalho foi alcançado por meio de pesquisa bibliográfica. Lakatos e Marconi (2006), afirmam que, ao realizar uma pesquisa bibliográfica, abrangemos grande parte das pesquisas publicadas em relação ao tema por nós escolhido, tendo em vista o contato do pesquisador com o abundante material publicado em relação à temática focalizada.

RESULTADOS

A Teoria do Estudo Independente, corroborando Wedemeyer (1981)¹⁹, define-se como uma teoria que busca identificar a aprendizagem que é concretizada em sua totalidade, independente dos controles exteriores ou da direção, e se caracteriza por sua autonomia e pela distância física entre aluno e professor. Os princípios defendidos por essa teoria incluem a independência, a estruturação e a autonomia do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Wedemeyer (1981), para desenvolver essa teoria, se apoiou nos pressupostos de que todos os indivíduos possuem direito de estudar, independentemente da profissão, idade ou nível social. O autor não aceitava a ideia da existência da exclusão social e defendia a criação de um ensino a distância a fim de que os trabalhadores que sentissem a necessidade de dar continuidade aos seus

¹⁹ Informações encontradas na página online do grupo de pesquisa Wedemeyer [2010]. Disponível em: <<http://mpelearning.pbworks.com/f/Teoria+de+Wedemeyer.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

estudos pudessem fazê-lo, tendo em vista que a educação superior ofertada em sua época não atendia à necessidade da população. O autor acreditava que:

As implicações da aprendizagem aberta na educação superior são, como é óbvio, especulação, mas esperemos que sejam pelo menos uma especulação inteligente [...]. A aprendizagem aberta é um filho do estudo independente [...] que poderá conquistar a aceitação que foi negada aos seus pais. Isto terá uma implicação significativa [...] em praticamente todos os aspectos do nosso trabalho (GRUPO WEDEMEYER, 2010, p. 8).

A separação do processo de ensino e aprendizagem foi proposta por Wedemeyer (1981) de forma que houvesse uma quebra entre as “barreiras do tempo e do espaço”. Neste âmbito, sugeriu seis características do estudo independente, as quais consistem em:

A separação entre professor e aluno; Os processos normais de ensino e aprendizagem são realizados por escrito ou através de outro meio; O ensino é individualizado; A aprendizagem ocorre através da atividade do aluno; A aprendizagem é conveniente ao estudante em seu ambiente; O aluno assume a responsabilidade pelo ritmo de seu próprio progresso, com liberdade para começar e parar a qualquer momento (WEDEMEYER, 1981 apud PROVESI, 2001, p. 86-87).

Dessa forma, considerar o processo de ensino e aprendizagem como ações distintas poderia resultar em uma reestruturação do modelo de interação didática, utilizada no ensino presencial.

Keegan (1986 apud PROVESI, 2001, p. 86) destaca que a Teoria do Estudo Independente possui dez características que foram estabelecidas e que realçam a independência do estudante e a utilização da tecnologia para a complementação dessa independência.

Ainda para Wedemeyer (1981 apud PROVESI, 2001, p. 87), o sistema deveria:

- Ser capaz de operar em qualquer lugar onde existam estudantes – ou até mesmo apenas um estudante – quer existam ou não professores no mesmo local e tempo;
- Colocar maior responsabilidade pelo aprendizado no estudante;
- Destinar ao corpo docente horas acadêmicas para que eles possam direcionar maior tempo às tarefas realmente educacionais;
- Oferecer aos estudantes opções de escolha mais amplas (mais oportunidades) em cursos, formatos, metodologias;
- Usar, quando apropriado, todos os meios e métodos de ensino que tenham demonstrado eficiência;
- Misturar e combinar meios e métodos de modo que cada assunto ou unidade dentro de um assunto seja ensinado da melhor maneira conhecida;
- Fazer com que o projeto e o desenvolvimento de cursos adaptem-se a um “programa articulado de mídia”;
- Preservar e aumentar as oportunidades de adaptação a diferenças individuais;
- Avaliar a aquisição do estudante de modo simples, não levantando barreiras concernentes a local, método ou seqüência de estudo, por exemplo;
- Permitir aos estudantes iniciar, parar e aprender em seu próprio ritmo.

Carvalho (2015) assinala que um dos elementos que permeiam o universo entre professores e alunos que se encontram separados pela distância é a autonomia. A estrutura, o

diálogo e a autonomia consistem em três variáveis que podem medir a distância entre aluno e professor.

Para a melhor compreensão da Teoria do Estudo Independente, Wedemeyer (1981) destacou quatro elementos que são essenciais no processo de ensino e aprendizagem: professor, aluno, os conteúdos ensinados e aprendidos e um canal de comunicação entre professor e aluno.

Nesse contexto, no modelo que é mais tradicional os elementos professor, aluno, conhecimento e canal de comunicação coexistem em um mesmo espaço. Já no modelo proposto pelo autor, os elementos não têm que coexistir no mesmo espaço, e o processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaço e tempo diferentes, sempre por meio da comunicação estabelecida entre professor e aluno por meio das ferramentas de comunicação.

É a distância estabelecida entre professor e aluno que impulsionará a autonomia do aluno, o que provavelmente não ocorre com os alunos do ensino presencial. Isso acontece por que pela distância física entre professor e aluno, o professor terá o papel de guiar o aluno e este, por sua vez, terá liberdade e a responsabilidade sobre suas atividades, o que o levará à aprendizagem. É o aluno que definirá os horários das suas atividades, o ritmo de estudo, a realização das tarefas, e o controle sobre os seus estudos.

DISCUSSÃO

A necessidade de estudar as teorias que fundamentam as práticas na EaD se justifica pelo rápido crescimento e expansão que essa modalidade de ensino alcançou nas últimas duas décadas.

No Brasil, a expansão acelerada das matrículas é resultado dos oito anos de governo que estabeleceram como meta que as instituições particulares matriculassem mais de 70% do total de estudantes nesse período. O governo de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, e a reforma implementada em seu governo propiciaram a “[...] mercantilização da produção do trabalho acadêmico e da gestão das universidades públicas, e pela redução dos recursos dos fundos públicos para a manutenção e o desenvolvimento das universidades federais” (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 24).

Zanatta (2014) pontua que, no final do século XX e início do século XXI, houve uma acentuada demanda de ingresso em curso de nível superior, devido ao disposto na LDBEN, Lei nº 9.394/96, que prevê a formação em nível superior de todos os profissionais da educação, o que causou a expansão da EaD e a acentuação do preconceito criado em torno deste nível de ensino.

Atualizando os dados apresentados e discutidos por Giolo (2010) para o ano de 2013, podemos visualizar, em longo prazo, o grande salto de instituições credenciadas, de cursos ofertados e de matrículas, que a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, propiciou ao Ensino Superior Brasileiro (Quadro 1).

ESTATÍSTICA BÁSICA	1996	2013
Total geral de instituições públicas e privadas		
Ensino Superior – Graduação presencial		
IES	922	2.391
CURSOS	6.644	30.791
MATRÍCULA	1.868.529	6.152.405

Quadro 1: Evolução do número de Instituições de Ensino Superior, número de cursos ofertados e número de matrículas nos cursos de graduação presenciais – Brasil: 1996/2013

Fonte: Censo (1996/2013 – Elaboração das autoras, 2015).

No Quadro 1, vemos que após a promulgação da Lei nº 9.394/96, houve um grande aumento em todas as categorias analisadas, ou seja, ocorreu a abertura de 1.359 instituições de Ensino Superior, um aumento de 147,4%; foram abertos 16.844 cursos de graduação, um aumento de 253,5%, assim como foram matriculados 3.011.852 alunos, um aumento de 161,2%.

A promulgação da Lei nº 9.394/96 propiciou o crescimento na oferta e na procura pelo Ensino Superior. Como as instituições públicas não possuíam estrutura para receber a demanda, as instituições de ensino privadas passaram a receber muitos alunos. No Quadro 2, podemos verificar essa expansão e a presença marcante das instituições privadas.

ESTATÍSTICA BÁSICA	PÚBLICO		PRIVADO	
	1996	2013	1996	2013
IES	211	301	711	2.090
MATRÍCULA	735.427	1.777.974	1.133.102	4.374.431

Quadro 2: Comparação do número de Instituições de Ensino Superior e do número de matrículas nos cursos de graduação públicos e privados – Brasil: 1996/2013

Fonte: Censo (1996/2013 – Elaboração das autoras, 2015).

No Quadro 2, podemos observar que a evolução do número de matrículas entre os anos de 1996 e 2013, nas instituições públicas e privadas, é bem significativo. Em 2013, o número de matrículas nas instituições públicas era de 1.777.974, o aumento foi de 241,76% comparando-se

com o ano de 1996, ano de promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96. No setor privado, o número de matrículas foi de 4.374.431 em 2013. O aumento das matrículas foi de 386,05% em comparação a 1996. O número de instituições também aumentou, tendo acentuado crescimento na rede privada de 293,95%.

No gráfico 1 apresentamos a evolução do número de matrículas dos alunos das instituições públicas e privadas, assim como a evolução do número total de matrículas. É possível observar que há uma evolução considerável a partir de 2001.

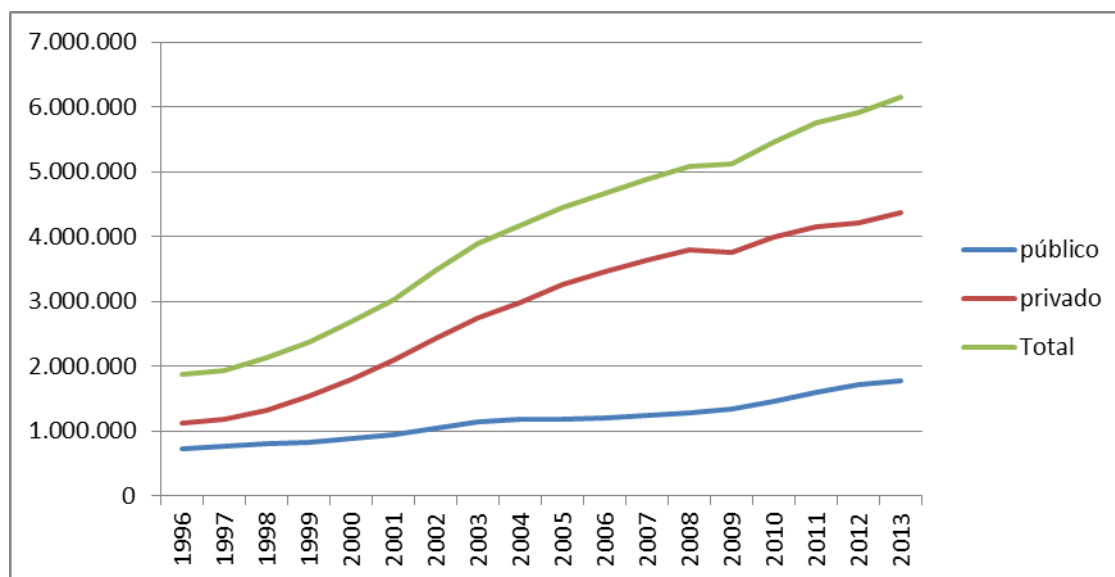


Gráfico 1: Evolução do número de matrículas nos cursos de graduação presenciais, nas instituições públicas e privadas nos anos de 1996 e 2013 (Brasil: 1996/2013)

Fonte: Censo (1996/2013 – Elaboração das autoras, 2015).

O aumento do número de matrículas é ainda mais significativo quando analisamos os dados do Censo, no período que compreende 1996-2013, dos alunos que ingressaram na Educação a Distância, nas Instituições públicas e privadas.

ANO	ALUNOS INGRESSOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
1996	0
1997	0
1998	0
1999	0
2000	5.287
2001	6.618
2002	20.685
2003	14.233

2004	25.006
2005	127.014
2006	212.246
2007	329.271
2008	463.093
2009	332.469
2010	380.328
2011	431.597
2012	542.633
2013	515.405

Quadro 3: Evolução do número de ingressos no ensino superior, modalidade a distância, instituições públicas e privadas (Brasil: 1996/2013)

Fonte: Censo (1996/2013 – Elaboração das autoras, 2015).

No Quadro 3, podemos observar que não há registro de ingresso de alunos no Ensino Superior, modalidade a distância, entre os anos de 1996 e 1999. O registro no Censo de informações referentes ao Ensino Superior, modalidade a distância, inicia-se somente no ano 2000, ainda com poucas informações. No entanto, ao analisarmos os dados, verificamos que houve um aumento no ingresso de alunos de 9748,53% quando comparamos os anos de 2000 e 2013.

Se a procura pela modalidade a distância está aumentando gradativamente, como podemos verificar, é imprescindível que a pesquisa em EaD tome a mesma relevância. Nesse sentido, a Teoria do Estudo Independente pode contribuir para os estudos contemporâneos relativos à Educação a Distância, especialmente no que se refere à autonomia do aluno e ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, atualmente o principal suporte tecnológico da EaD no Brasil e no mundo.

CONCLUSÃO

A Teoria do Estudo Independente, ao colocar na autonomia do aluno, a base para que ocorra os processos de ensino e de aprendizagem estabelece novas formas de envolvimento entre professores e alunos distintos da modalidade presencial. Com o aumento significativo da EaD no Brasil, é preciso que novos comportamentos de aprendizes e teorias educacionais sejam pesquisados, desenvolvidos e discutidos, inclusive pelo fato de a atualidade estar sob novos paradigmas. O crescimento da procura pela modalidade a distância por estudantes de todo o

Brasil também é resultado de uma nova visão de mundo e de relações sociais condizentes ao mundo em que vivemos. Portanto é imprescindível que novas abordagens metodológicas e novas teorias sejam compreendidas pela ótica das exigências da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Ministério da Fazenda. **Censo Demográfico 1996-2013**. Resultados gerais da amostra. IBGE. Brasília, DF: Secretaria de Política Econômica, 1996-2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 21 maio 2015.

CARVALHO. Jaciara de Sá. **Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire**. 2015. 211 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Maria Luísa Forlan. OLIVEIRA, Silvana A. Giatti de. O Lugar da Educação a Distância no Plano Nacional de Educação (2011-2010). **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.16, n.1,p. 97-102, jan./abr. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: _____. (Org.) **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 19-54.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out./dez. 2010.

GRUPO WEDEMEYER. **Chales Wedemeyer: teoria de estudo independente**. 2010. Disponível em: <<http://mpelearning.pbworks.com/f/Teoria+de+Wedemeyer.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PROVESI, José Roberto. Educação a distância: uma abordagem da teoria do estudo independente. **Revista Contra Pontos**, Itajaí, ano 1, n. 1, jan./jun. 2001.

ZANATTA, Regina Maria. Educação a distância no Brasil: aspectos legais. In: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria (Org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá: Eduem, 2014. p. 23-42.

CORPO, BELEZA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRECEPÇÕES DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO ÀS SUAS PRÁTICAS

BODY, BEAUTY AND GENDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PERCEPTIONS OF TEACHERS IN RELATION TO YOUR PRACTICE

¹Narda Helena Jorosky, ¹Prof. Dra. Maria de Fatima Salum Moreira.

¹Universidade do Oeste Paulista, Mestrado em Educação, Presidente Prudente, SP. e-mail: hjerosky@hotmail.com.

RESUMO

Este artigo parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, traz uma discussão sobre corpo, beleza e gênero em relação às percepções e práticas das professoras de uma Instituição de Educação Infantil. O objetivo é problematizar e refletir sobre esses conceitos no ambiente educacional, nas relações entre crianças e adultos. A base teórica está fundamentada em pesquisadores que enfatizam as questões culturais e de gênero na educação e em estudos da sociologia da infância. Os resultados decorrem de pesquisas teóricas e das entrevistas semiestruturada realizadas com as professoras. Eles indicam para práticas de associação entre gênero, corpo e beleza, que permeiam o imaginário docente e ressalta a necessidade destas questões serem tratadas em processos de formação docente. Concluimos que é necessário um compromisso com uma educação que valorize a diversidade e eduque para a reflexividade, diante das práticas de opressão contidas em padrões fixos de gênero e de beleza.

Palavras-chave: corpo, gênero, beleza, educação infantil, professor.

ABSTRACT

This article part of research in Education, brings a discussion of body, beauty and gender in relation to the perceptions and practices of teachers of Early Childhood Education Institution. The intention is to discuss and reflect on these concepts in the educational environment, as between children and adults. The theoretical basis is based on researchers who emphasize the cultural and gender issues in education and sociology of childhood studies. The results stem from theoretical research and semi-structured interviews with teachers. They indicate to the association practices between gender, body and beauty that pervade the teaching imagination and highlights the need for these issues be addressed in teacher training processes. We conclude that requires a commitment to an education that values diversity and educate for reflexivity, given the oppressive practices contained in fixed gender and standards of beauty.

Keywords: body, gender, beauty, early childhood education, teacher.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa a contribuir com análises que vêm sendo desenvolvidas em relação às articulações entre diferentes concepções de corpo, beleza e gênero. Mais especificamente, focamos aqui essas discussões como uma pauta que interessa à Educação Infantil e seus profissionais, já que o período da infância, neste contexto educativo, é propício para a vivência de

diversas e diferentes experiências de vida, compondo um processo de construção de identidades sociais. Compreendendo as identidades como múltiplas e diversas, como produtos e produtoras de diferenças e desigualdades e enquanto processo em constante movimento e transformação, propomo-nos empreender a análise que delineamos a seguir.

As reflexões são parte integrante de pesquisa em educação e trazem uma análise da visão dos professores sobre esses conceitos e o modo como se expressam nas práticas das crianças. Alguns dos procedimentos utilizados foram observações diretas no cotidiano educativo e entrevistas semiestruturadas efetuadas com seis professoras de uma Instituição pública de Educação Infantil de um município do estado do Paraná. A abordagem teórica está articulada com os estudos de gênero, corpo e beleza, tratados em uma perspectiva sociocultural.

Percebeu-se a necessidade de discussão sobre corpo, gênero e conceitos de beleza que se fazem presentes nos espaços escolares, incluindo aquelas reveladas de maneira implícita e sutil. As escolas são espaços particularmente importantes para as crianças serem ensinadas e preparadas para se reconhecerem a partir de critérios como “menino” ou “menina”, “feio”, “bonito”, “bom”, “ruim”. Isto é, aprenderem a valorizar e identificar a si e aos outros segundo padrões culturais os quais são predominantes e permeiam as relações de ensino, em ações, omissões e normas praticadas no dia a dia das instituições educacionais. Entendemos que pensar sobre essa questão contribui para a construção de práticas educativas atentas às diferenças.

É através das interações com adultos, com outras crianças, com o meio e vivenciando novas percepções e sensações que cada criança incorpora um novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Isso, além de um aprendizado intelectual, é a aquisição de um conteúdo cultural, que se instala em seu corpo, em um conjunto de suas expressões, como afirma Daolio (2005). Cada vez mais, é preciso refletir sobre a lógica adulta de compreender a vida, o tempo e o espaço destinados às crianças, propondo rupturas que nos levem além, a pensar o novo e de novo. Assim, este trabalho traz o modo como os adultos professores estão vendo e participando do mundo da infância, através de sua educação.

Este artigo traz as falas das professoras da Educação Infantil sendo parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “Corpo e Beleza em imagens e nas falas das crianças: aprender a ser menino e menina na Educação Infantil” que encontra-se cadastrada na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) e no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número nº 2327.

O CORPO E A BELEZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trazemos aqui a concepção de corpo não somente como natural e/ou biológico, porém, um corpo social, inserido em um contexto histórico e cultural. Nele se encontram as marcas culturais de gênero, classe, faixa etária, raça/etnia de uma determinada sociedade. As primeiras descobertas e percepções em relação ao corpo acontecem na primeira infância, sendo que, nesse período referente à Educação Infantil, o corpo é observado e percebido de diferentes formas pelas crianças. Os processos de apropriação e produção cultural na vida social das crianças, em instituições educacionais ou não, também se dão sobre sua dimensão corporal.

As instituições escolares são os lugares em que há as maiores possibilidades para as práticas de sociabilidade no período da infância. Ao se valorizar as brincadeiras e as interações, está-se valorizando a apropriação de diferentes linguagens produzidas pela cultura e reinvenção dessas pelas crianças (SAYÃO, 2005). Reconhece-se que, nesse espaço educacional, as crianças encontram inúmeras referências para a significação de corpo e formação de sua identidade social, seus valores, afetividades, cognição e outros elementos ligados ao seu desenvolvimento.

Por meio do processo de significação construímos nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos. (SILVA, 1999, p.21).

Pensando, com Silva (1999), a identidade construída através das relações, levando em consideração seus pares, legitima a ideia de que, por meio de seu corpo, a criança assimila e se apropria de valores, normas e costumes sociais. O corpo pode ser interpretado como lugar de inscrição da cultura, de modo que é possível identificar diferentes formas de intervenção dirigida, consentida ou não, sobre ele e sobre o que ele expressa.

Os corpos estão subordinados a uma pedagogia dos gestos, sendo a sua expressão internalizada em posições e comportamentos, dita como uma educação corporal. Seus movimentos, gestos, posturas, expressões, linguagens são construções sociais as quais acontecem nas relações entre as crianças e adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura (FINCO, 2010).

CORPO E BELEZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O belo, há séculos atrás, era considerado um dom divino e, segundo Sant'Anna (2000), passou a ser pensado como resultado de um trabalho contínuo sobre si, ou seja, não é suficiente

nascer bonito, mas é necessário (re)construir todos os dias a beleza que se tem ou que se ambiciona ter. Nesse contexto, é possível perceber que as múltiplas imagens em circulação, através dos mais variados artefatos e textos culturais, participam da fabricação de corpos possíveis a partir da constituição de imaginários globais e locais.

Tais imaginários estão em panoramas subjetivos presentes na imaginação de sujeitos de diferentes partes do planeta, expandindo possibilidades de produção de comunidades de sentido e disseminando práticas e marcas identitárias, que constituem as culturas em que se inscrevem as crianças contemporâneas (QUADROS, 2011). O historiador Bronislaw Baczko recupera o destaque dado pela antropologia entre sentido e poder, entre sistemas simbólicos e estruturas de dominação. Para o autor, é através de seus imaginários que “uma dada coletividade explica e legitima as suas divisões, hierarquias e papéis sociais, assim como constrói os seus modelos de comportamento e as crenças comuns” (BACZKO, 1985, p.310). Contudo, o autor enfatiza que as produções simbólicas só são eficazes quando assentadas numa “comunidade de imaginação”, isto é, quando as narrativas que constroem servem para dar forma e expressão a valores e aspirações pré-existentes na vida mental de uma dada comunidade, reelaborando-os. (p. 325).

Compartilhamos do entendimento de que as divisões sociais são assentadas em diferenciações sociais, as quais se estabelecem no campo de relações entre sujeitos que são colocados em posição opostas e antagônicas. Conforme Stuart Hall, a explicação para as diferenças se vincula a processos de identificação social fundamentados na construção de hierarquias e classificações que inferiorizam uns em relação a outros (HALL, 1999).

Podemos considerar, portanto, que a escolha de um determinado padrão de beleza corporal entre as crianças, é parte de uma espécie de projeto de constituição identitária, na infância, que se utiliza de modelos que se multiplicam através das narrativas em circulação, especialmente no âmbito do consumo. (GIDDENS, 2002).

De acordo com Meyer (2002, p.55), “os discursos constroem e implementam significados na sociedade por meio de diferenciações que dividem, separam, incluem e excluem e que, por se constituírem em dinâmicas de poder, produzem e legitimam o que, aí, é aceito como verdade”. No âmbito da cultura ocidental contemporânea, as diferentes narrativas – predominantemente as midiáticas e visuais – difundem representações de um determinado tipo de corpo valorizado e tomado como uma espécie de ideal a ser buscado.

Quaisquer características que fujam a tal padrão cultural de beleza fazem com que os corpos sejam muitas vezes rejeitados, modificados, “consertados”, por meio de processos que vão desde a prática de exercícios físicos intensos e consumo de alimentos saudáveis, passando por

distúrbios alimentares com efeitos sobre a imagem de meninas muito jovens, até a quase exigência de intervenções cirúrgicas para adequação ao modelo ideal (MELLO, 2009). Não estar de acordo com tais padrões é, muitas vezes, tomado como sinônimo de falta de cuidado e vontade, decorrentes de baixa autoestima; os corpos são considerados como diferentes, “defeituosos”.

Nesse sentido, é a partir dos diversos discursos colocados em circulação através de diferentes narrativas sobre que o é ser “belo” que os padrões se estabelecem. O conceito de beleza, assim, é dependente da estrutura social e cultural de uma determinada sociedade. É verdadeira a ideia de que cada organização social possui sua própria concepção de beleza.

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, em variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, pode-se garantir que as significações das imagens presentes no cotidiano infantil influenciam sua identidade, autoimagem e comportamento corporal, atravessados por relações de gênero.

Assim, são produzidas características sociais distintas para homens e mulheres, as quais se manifestam nas diferenciações quanto às formas de expressão corporal, beleza, sentimentos, emoções, comportamentos, capacidades etc., e no modo como isso ocorre com as crianças – com ênfase na questão do corpo e beleza –, em seus contextos escolares de sociabilidade.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO E AS CRIANÇAS

Andrade (2008) indica que “é nos espaços em que vivemos nossas relações que se constroem os gêneros, destacando a escola, a família, o grupo de amizade e a influência da mídia”. Por não serem naturais, tais identidades, assim como todas as outras, precisam ser constantemente produzidas e normalizadas, e os espaços educacionais e escolares o proporcionam. Nas instituições educacionais, notabiliza-se a prática de sociabilidade e inúmeras referências para a formação de valores, cognição, afetividade e outros elementos associados ao desenvolvimento humano, cultural e social das crianças.

É possível afirmar que as crianças constroem suas identidades de gênero à medida que são identificadas, social e historicamente, como masculinos ou femininos (LOURO, 1997). Porém, não só isso explica tudo. As identidades e diferenças sociais e culturais entre as crianças são produzidas em discursos e saberes que lhes são destinados ou com os quais entram em contato, nas interações que elas estabelecem entre si e com os adultos. Elas expressam, em suas atitudes, comportamentos, reações e falas, as apropriações particulares que fazem daquilo que vivem e observam, em seus contextos de vida.

Ao tratar das questões que envolvem “gênero”, aliamos-nos a Jean Scott (1990), que o define como uma forma primeira de dar significação e legitimidade às relações de poder implicadas nas distinções sociais baseadas na diferença biológica dos sexos, as quais produzem significados para as hierarquias e desigualdades de gênero (SCOTT, 1990, p. 14-15). A autora ainda assegura que as distinções de gênero não são fixas, são maleáveis e móveis, visto que se encontram vinculadas ao movimento de mudanças socioculturais e se inscrevem no âmbito das instituições, ordenamentos sociais e práticas políticas de cada momento histórico.

Nesse sentido, destacamos a importância de docentes que trabalham em tais instituições terem oportunidades de refletir sobre o potencial de tal ambiente, para intervir na produção de práticas educativas as quais propiciem a convivência “na” diversidade e “para” a diferença de gênero e outras. Diante da pesquisa efetivada, é possível perceber que a escola ainda naturaliza as diferenças entre os meninos e as meninas, focando em visões dominantes que primam pela homogeneização, fixidez e dicotomização nos modelos de feminilidade e masculinidade.

AS PRÁTICAS E FALAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a realização de observações e entrevista semiestruturada, foi possível um contato direto e individual com seis professoras de uma instituição de Educação Infantil pública de um pequeno município do Estado do Paraná. Suas respostas às questões relacionadas aos temas de gênero, beleza e corpo proporcionaram uma aproximação da forma como essas professoras veem e tratam essas temáticas, em seu trabalho docente.

Através das observações realizadas é preciso explicitar a forma como as professoras organizam um fila de meninas paralela a de meninos, separando-os quando precisam estar em movimento na escola, seja para entrar na sala da aula, sair e voltar do horário de recreio e ir embora. Parece algo natural e já instaurado no ambiente daquela Instituição e não há questionamentos sobre esta forma de organização. É preciso desconfiar das práticas cotidianas que tornam-se “naturais”. São estas práticas que fazem com que gestos e palavras que parecem inocentes, rotineiros, parte instituída da rotina escolar que precisam ser vivenciados com atenção. Desconfiar de tudo que é trivial, natural (BRECHT)²⁰. Isso implica em adotar uma postura vigilante a fim de desequilibrar as divisões e grupos e problematizar o que é dado como natural.

Ao relatar as falas das professoras, há um destaque para o pronunciamento de uma das docentes de uma turma de nível I que chamou a atenção, visto que se tratava de um estereótipo

²⁰ Poema “Nada é impossível de mudar” de Bertolt Brecht.

de beleza presente no mundo contemporâneo. Ela conta o resultado de uma determinada atividade e se refere a uma fala em particular:

“Quando elas vão fazer o autorretrato, as meninas que tem o cabelo enrolado desenharam o cabelo liso [o trabalho é feito olhando no espelho]. Eu não tenho nenhuma atitude. Deixo eles desenharem do jeito que quiserem. Uma vez perguntei pra uma menina sobre seu desenho...Nossa, seu cabelo está liso! E ela respondeu que sim, pois faria uma escova progressiva. É nítido estes aspectos com as meninas”. (Professora Nível I).

Embora o país tenha uma grande miscigenação, o padrão de beleza valorizado é o branco, os cabelos lisos, compridos e claros (GUIZZO; BECK, 2011, p.27). A partir desse estereótipo de beleza atual e ao pensar no “cabelo liso” como parte deste, é possível perceber que, desde pequenas, as meninas já utilizam certas estratégias para tentar disfarçar o que, provavelmente, não agrada à sociedade ou a si mesmas.

O desenho é uma importante atividade de livre expressão e permite observar aquilo que a menina considera como "valorizado positivamente". É possível perceber que ela já tem uma resposta sobre como vai fazer para atingir o seu alvo. Mesmo afirmando que é frequente o fato de as crianças com cabelos crespos desenharem a si mesmas da forma mencionada e indicando que percebe a predominância de um padrão de beleza estereotipado, a professora costuma se manter em silêncio, diante de tal situação. No decorrer da entrevista, ela só tocou mais uma vez no assunto. Contou que, em uma determinada aula, precisou intervir:

“Sempre fazemos caracterizações para apresentações e tenho uma aluna que tem o cabelo encaracolado e o acessório não parava no cabelo dela. Algumas crianças tiraram sarro, dizendo que o cabelo era ruim. Ela ficou triste, tive que conversar. O cabelo dela não é ruim, cada um tem suas características e aí vamos tentando resolver conversando com todos”.

Observa-se que foi apenas ao ocorrer uma situação de conflito e agitação entre as crianças que se notou uma mínima intervenção da professora. Ao que parece, é difícil intervir sem saber e sem se estar convencido do significado da violência e exclusão que tais simbolismos carregam.

Através da fala da menina negra sobre seus cabelos, é possível perceber que há uma percepção de corpo, não a partir de si mesmo, mas por meio de modelos de corpo ideal. Para Borges (2007), existe a emergência de uma cultura de consumo a partir do corpo que se manifesta na preocupação com a aparência, com o visual, exigindo a adoção de práticas de manutenção que consistem em rotinas de adequação aos valores e padrões de consumo divulgados pelas próprias imagens.

Assim, aparência e manutenção são categorias que se retroalimentam, na lógica do consumo. Em tal lógica, as crianças são um público privilegiado, e o corpo infantil passa a ser alvo de constantes e acelerados investimentos. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação e

sua cada vez mais intensa inscrição no cotidiano das crianças pequenas, em especial da tevê, estas passaram a ser vistas como pequenos consumidores e, a cada dia, são alvos constantes da comunicação publicitária (FELIPE; GUIZZO, 2003).

Essa preocupação, que atinge fortemente as meninas, não pode ser entendida como algo peculiar e natural aos sujeitos femininos, mas como parte de um sistema histórico, social e cultural estabelecido e difundido. A preocupação com o corpo e sua aparência é constatada desde os primeiros anos de vida, principalmente em relação às meninas. Esse aspecto é facilmente notado pelo intenso crescimento do mercado de cosméticos voltado às meninas pequenas – esmaltes para unhas, sombras para os olhos, produtos diversos para os lábios e cabelos.

Através do corpo, há interações com o meio natural, social, com a cultura, com os adultos e outras crianças e, assim, é fundamental uma reflexão sobre como a criança se vê e como percebe o outro, com base nos padrões de beleza instalados. Nessa perspectiva, existe uma percepção de corpo, não a partir de si mesmo, mas através de modelos muitas vezes irrealizáveis de corpo ideal.

“Sempre notei um distanciamento dos gordinhos. Questão de raça não, mas os gordinhos, sim”. (Professora Nível II).

“Tinha uma menina que era mais cheinha na sala e ninguém queria brincar com ela. Perguntei para alguns alunos o porquê e me responderam que era porque ela era gordinha. Tive que fazer um trabalho na sala, porque a menina se sentia excluída. Percebo também em relação à cor”. (Professora Nível II (2)).

“Eu acho que a escola tem o papel de mostrar que todo mundo é igual. Assim, um gordinho, que é menos favorecido na beleza, ele é igual, ele não é diferente porque é gordo, não é diferente porque é negro”. (Professora Nível III).

É notável, nas falas das professoras, a presença de preconceito ligado às características corporais, como o peso, o qual também gera discriminações entre as crianças, podendo fazer parte de um rol maior de preconceitos de qualquer ordem de características pessoais, como beleza, agilidade física e mental, entre outras. As representações de corpo belo que circulam em nossa sociedade ajudam-nos a pensar que ser gordo/a é sinônimo de ser feio ou feia, sinal de falta de força de vontade, preguiça, lentidão etc. Levando em consideração o consumo, a mídia e a preocupação constante, não só dos adultos, mas também das crianças, o corpo que está “acima do peso” considerado normal é notadamente designado como “feio”, tal como aparece referido na fala de uma das professoras: “Um gordinho, que é menos favorecido na beleza...” Os educadores, em geral, compartilham ideias que vicejam culturalmente e são divulgadas especialmente pelas mídias que, nas mais variadas reportagens veiculadas de forma impressa e televisiva, concebem o “gordo” como um problema a ser resolvido.

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, 1995, p.37). Complementando essa afirmação, pode-se sustentar que é preciso examinar como os corpos das crianças são vivenciados, construídos e mudados pelas interpretações e traduções dos adultos, das crianças, da natureza e da tecnologia (JAMES; JENKS; PROUT, 2000, p. 235).

Com base nos autores citados e nas falas das professoras, faz-se necessária uma discussão sobre a dimensão corporal das crianças, no que tange à constituição da sua identidade, relacionamentos e interações. Para isso, é fundamental que os professores sejam mais sensíveis às questões históricas, de classe, de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religião, de beleza e de geração, pois, consciente ou inconscientemente, ao se relacionarem com as crianças, estarão “intervindo” na constituição das suas identidades. Quando questionadas se esta é uma questão de que a escola deve tratar, as professoras trouxeram as seguintes respostas:

“A intervenção acontece a todo o momento, é o tempo todo explicando sobre sermos iguais. Se acontecer algum fato eu puxo muito pra religião, que a gente trabalha a cada 15 dias, trabalho o amigo, a amizade. Quando acontece isso “a gente já joga pra religião”. (Professora Nível III).

“A escola tem o papel sim de não excluir ninguém, todo mundo é igual, entro até com a situação da religião se surgir esse assunto, que todos somos iguais, independente da cor, da raça, do tamanho. Somos todos diferentes, mas para Deus somos todos iguais”. (Professora Nível III (2)).

As professoras se utilizam de argumentos religiosos para transmitir um preceito moral e cultivar a obediência das crianças, quando precisam intervir em situações associadas à discriminação, ao desrespeito e às diferenças. Não cabe neste trabalho uma abordagem sobre o tema religioso, nessa instituição, todavia, fica claro nas entrevistas realizadas que foi uma maneira encontrada pelas professoras para tratar do assunto. Isso significa deixar de lado o trabalho com questões relacionadas a corpo, beleza e gênero, de modo a positivar a diversidade cultural entre as crianças, no contexto escolar.

Mesmo a escola muitas vezes considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser levados em conta, tendo em vista a classe social, gênero, etnia, raça e religião, em face de um trabalho docente que dê voz e significância às crianças. Para Kohan (2007 p.101) é preciso pensar a infância a partir do que ela tem não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância.

Tendo como base os estudos da infância, coloca-se como desafio a superação do adultocentrismo, da padronização da cultura adulta como superior e predominante, e a percepção da categoria infância sem universalizar nem padronizar os comportamentos e as culturas infantis, considerando aspectos de homogeneidade e heterogeneidade como constituintes das crianças e das diferentes infâncias, atribuindo-lhes representatividade e legitimidade (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). A escola é o espaço em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação [...]. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 193).

Esta outra forma de olhar para a relação de professores e crianças, na Educação Infantil, pode nos ajudar na compreensão sobre os significados do processo de educação escolar e colaborar para a construção de outras formas de relações e práticas diante da diversidade e autonomia que as crianças nos apresentam.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou trazer uma reflexão acerca das discussões sobre as relações de gênero e conceitos de corpo e beleza. Através das entrevistas, é possível reconhecer que o enfrentamento das situações relacionadas ao corpo, beleza e gênero, na educação da primeira infância, demanda múltiplos olhares e é preciso promover reflexões sobre a diversidade de culturas presentes em seu interior.

Desse modo, é possível pensar em um trabalho educativo o qual procure interpretar os universos simbólicos que constituem os saberes, valores e ações das crianças além de salientar os significados múltiplos dos padrões de beleza, corpo e gênero, desconstruindo padrões classificatórios e hierárquicos que valorizam uns em detrimento de outros. Alguns autores aqui destacados, como Finco (2010) e Abramowicz e Oliveira (2010), ressaltam a importância de os docentes que trabalham na Educação Infantil reconhecerem o potencial que esse ambiente de coletividade pode possibilitar para a convivência na diversidade, de modo que a diferença possa ser reconhecida como potencialmente capaz de romper com padrões únicos e homogêneos de existência. Levantamos, ainda, a imprescindibilidade em discutir os limites e os efeitos de explicações pautadas na moral religiosa como recurso, muitas vezes único, a fim de amenizar as relações e conflitos emergentes quanto ao gênero, corpo e beleza, no contexto escolar infantil.

A discussão dessas questões na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, a qual respeite a criança na construção de sua identidade. Finalizando, em vista de esses temas estarem constantemente presentes na vida escolar e nas relações das crianças e delas com os adultos, queremos afirmar a substancialidade em se promover uma formação docente a qual permita estabelecer uma relação entre a criança e a sua cultura, ancorada numa prática dialógica atenta aos processos de dominação simbólica e capaz de progressivamente os desconstruir, resultando em uma escola onde a criança tenha as condições para ter voz e vez como participante ativa da cultura e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições. UNICAMP, v. 20, n. 3(60), set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072009000300012&lng=pt&nr_m=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A escola e a construção da identidade na diversidade**. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2006.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e Processos de Escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. 258p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BACZKO, Bronislaw. **Imaginação social**. Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda. V. 5, p. 296-332, 1985.
- BORGES, Eliane M. **Corpo, espetáculo e consumo: novas configurações midiáticas para a infância**. Media & Jornalismo, v. 11, p. 91-103, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/mediajornalismo/article/viewFile/5795/5250>> Acesso em: 10. nov.2014
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas/São Paulo: Papirus, 1995.
- DAOLIO, J. **A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos**. Pensar a prática. Goiânia: UFG, 2005.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. **Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo**. Pro-posições, v.14, n.3, p.119-130, set/dez. 2003. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-felipej_etal.pdf.> Acesso em: 15 abr.2015.
- FINCO, Daniela. **Educação Infantil espaço de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GUIZZO, Bianca. S.; BECK, Dinah. Q. **Corpo, gênero, erotização e embelezamento na infância**. Textura - Ulbra, v. 13, p. 16-36, 2011.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Petrópolis, Vozes, 2007. (Educação e Práticas Sociais).

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **O corpo e a infância**. In: Kohan, Walter Omar; KENNEDY, David. Filosofia e infância: possibilidades de um encontro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 207-238.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MELLO, Luciana M. H. de. **Campanhas Publicitárias ‘Vendendo Saúde’**: discurso ‘científico’ e consumo construindo modelos de vida saudável. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MEYER, Dagmar. E. E. **Das (im)possibilidades de se ver como anjo...** In: GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B. (Org.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.51-70.

QUADROS, Marta Campos de. **Tá Ligado?!**: Práticas de escuta de jovens urbanos contemporâneos e panoramas sonoros na metrópole, uma pauta para a Educação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SANT’ANNA, Denise. **“Descobrir o corpo: uma história sem fim”**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 49-58. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46832>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores de creche**. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Sociedade, Porto Alegre, 5-22, jul./dez.1990.

SILVA, Tomaz T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte. Autêntica: 1999.

CRIANÇA E IMAGINAÇÃO: CONSTRUINDO VÍNCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILD AND IMAGINATION: BUILDING BONDS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

¹Tony Aparecido Moreira, Denise Watanabe, ¹Dr. José Milton de Lima, ¹Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima.

¹Faculdade de Ciências e Tecnologia, Pós-graduação em Educação, Presidente Prudente, SP. e-mail: tony.educ@gmail.com

Agência de fomento: CAPES

RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida em duas instituições paulistas de Educação Infantil, surgiu a partir de uma pesquisa-ação evidenciou a falta de valorização e compreensão da imaginação pelos profissionais dessas instituições. A investigação teve como objetivo principal, ampliar a compreensão do imaginário infantil e produzir saberes para subsidiar para práticas educativas mais próximas aos interesses e necessidades das crianças. A Investigação-ação foi a metodologia utilizada, abordagem empírica voltada para a transformação da realidade. Foram desenvolvidas brincadeiras, jogos de fantasia e contação de histórias em intervenções. Entre os resultados, podemos destacar a ampliação da compreensão da linguagem imaginativa infantil, a ampliação da experiência imaginativa das crianças, a produção de saberes sobre o imaginário infantil e caminhos para a prática pedagógica, a qualificação das práticas educativas e aproximação entre adultos e crianças. Esperamos contribuir para que a educação para imaginação seja uma realidade permanente nas escolas e um compromisso de toda a sociedade.

Palavras-chave: crianças, infância, imaginação, educação infantil, vínculos de confiança.

ABSTRACT

This research was developed in two São Paulo institutions of early childhood education, came from a research-action showed a lack of appreciation and understanding of imagination by professionals in these institutions. The research aimed to, broaden the understanding of the child's imagination and produce knowledge to support for educational practices closer to the interests and needs of children. The research-action was the methodology used, empirical approach toward the transformation of reality. Games, fantasy games and storytelling interventions were developed. Among the results, we can highlight the expansion of understanding of children's imaginative language, expanding the imaginative experience of children, the production of knowledge about the child's imagination and ways for teaching practice, the qualification of educational practices and closeness between adults and children. We hope to contribute to that education for imagination is a permanent reality in schools and a commitment to the whole society.

Keywords: children, childhood, imagination, early childhood education, trust bonds.

INTRODUÇÃO

Esta investigação-ação foi realizada em duas instituições de Educação Infantil, localizadas em dois municípios da região oeste do interior do Estado de São Paulo. O estudo surgiu a partir da constatação de que o imaginário infantil era pouco compreendido pelos adultos das duas instituições que foram primeiramente campos de investigação de um estudo pautado nas culturas da infância.

Durante as atividades realizadas no estudo precursor, as crianças denunciaram aos seus modos, que careciam de espaços e tempos mais adequados às suas particularidades, experiências mais significativas, ter suas vozes devidamente escutadas e serem realmente enxergadas como sujeitos no presente e não apenas um “vir a ser”.

As professoras afirmavam conceber a brincadeira como uma atividade indispensável na escola, contudo, confessavam o enfoque no letramento pela própria pressão do “sistema” como também dos próprios pais, além de carecerem de formação no que diz respeito ao brincar e seus desdobramentos. Cientes desta realidade e convencidos da necessidade de uma ação transformadora, buscamos estreitar os elos ente nós e os demais professores, não nos apresentando como dispensadores de informações, medidores de qualidades ou fiscais pedagógicos. Ressaltávamos sempre que estávamos dispostos à cooperação, crescimento conjunto, de forma que, pudemos intervir com liberdade, ajudar e sermos ajudados no cumprir da tarefa de mais bem compreender o imaginário infantil e encontrar caminhos para mais bem contemplá-lo na abordagem pedagógica, sobretudo, a própria infância, por meio de tempos e espaços mais íntimos das crianças.

Tendo em vista que foram as crianças que apontaram o caminho do desafio, o episódio principal que desencadeou a abertura do estudo aconteceu durante uma pesquisa precursora e iniciou como um aparente conflito, mas produziu um belo resultado a partir do modo com que o enfrentamos. A professora de uma das turmas estava desenvolvendo uma determinada atividade com as crianças quando adentramos a sala para iniciarmos a intervenção. Ao perceber nossa chegada, solicitou que as crianças guardassem seus materiais e permanecessem sentadas. Um dos meninos correu até ela e disse: “- Eu sou um super herói!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2010). Ele foi ignorado com aspereza, sem que pudesse explicar mais sobre sua possível história. Afetado pela cena:

Aproximei-me dele e iniciei um diálogo: “- Você é um super herói? – Sim! – Eu também sou um super herói! – Você é? – Sou! Você tem super poderes? – Nossa! Eu tenho um

monte de super poderes!”. Ao dizer isso, lhe dei um tecido que estava sobre a caixa de brinquedos, com cuidado o fixei em seus ombros, coloquei um casaco sobre os meus ombros e saímos a voar, fomos “salvar a cidade”, logo outras crianças juntaram-se a nós e a escola se transformou numa “liga da justiça”. Já no final da intervenção ele me perguntou quando iríamos voar novamente, enfrentar monstros e salvar pessoas, e eu lhe respondi que depois de viajar por outras cidades eu voltaria na próxima semana, ele sorriu e me abraçou (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Era sabido tanto por aquela criança quanto por nós, que tínhamos super poderes, que não saímos da escola, que não derrotamos monstros ou formamos uma liga de justiceiros, não voamos e nem mesmo corremos mais rápido que o normal, mas, o sentimento de prazer era real, a alegria de explorar pôde ser experimentada por aquela criança e seus demais colegas que também foram “afetados”, conquistados pelo enredo. E o que de errado havia em ao menos escutar aquele menino de cinco anos acerca de sua fantasia. Em que atrapalharia a aula? De que forma, poderia ser nocivo para ele ou para a professora? A voz daquela adulta foi uma exortação, um chapisco de água na face do sonhador, um punhado de realidade sobre o devaneio, um comando de volta para quem já havia ido sem deixar de estar. O Que poderíamos fazer a partir disso? Pesquisar, intervir, acreditar.

O primeiro estudo alicerçado no imaginário infantil surgiu após essa experiência, foi primeiramente uma pesquisa de extensão, mais tarde um estudo de iniciação científica até ser tornado um estudo em nível de mestrado, parcialmente apresentado neste artigo. O mergulho vivido rendeu-nos muitos saberes, expôs as limitações de nossas abordagens e possibilidades reais para o trabalho pedagógico.

As professoras das duas instituições aceitaram o desafio com satisfação, apresentaram interesse em serem melhores no modo de educar, de encontrar as crianças, de perseguirem com mais coragem o sentido de estar na escola e atuar na Educação Infantil. Sobretudo, confessaram não dominar os suportes teórico-metodológicos por não terem estudado a imaginação infantil de forma específica no período de formação inicial e não participarem de nenhum programa e formação continuada que contemple a temática. Tornaram-se boas parceiras, não esconderam seus medos e suas limitações, estenderam suas mãos e entenderam a beleza da pesquisa, a importância do salto pleiteado, do caminho a ser percorrido.

A Sociologia da Infância foi o principal referencial teórico desta investigação, pelo qual a criança é compreendida como sujeito social ativo e a infância como categoria social do tipo geracional. Esses conceitos são inovadores, tendo em vista o longo período de ocultação e silenciamento impostos às crianças. Na perspectiva desse campo do conhecimento, entendemos a fantasia infantil como um eixo estruturador das culturas da Infância (SARMENTO, 2004). De acordo

com Sarmiento (2004), a fantasia do real consiste em uma forma de inteligibilidade e um dos alicerces das manifestações infantis. Por meio da fantasia a criança constrói sua visão de mundo e atribui significado aos elementos que encontra, manifesta-se no mundo, apresenta-se como ator social.

A imaginação foi contemplada por vários filósofos desde os tempos primórdios, contudo, a Psicologia tornou-se o campo hegemônico para compreensão da temática, sobretudo no âmbito escolar. A maioria dos postulados desse campo teórico considera a imaginação e seus inúmeros desdobramentos como fase de devaneio no qual a criança não tem capacidade lógica acerca da realidade. Essa concepção sustenta abordagens pedagógicas empobrecidas que não consideram a imaginação como digna de investimento, o que repercute em conflitos entre criança e escola, sobretudo, a falta de sentido no espaço escolar.

A Psicologia representa um dos alicerces sobre os quais a escola se sustentou e ainda se sustenta, passou por várias fases e atualmente representa uma válvula de escape para os problemas escolares, num estreito caminho que oscila entre compreensão e culpabilização das crianças. As dificuldades docentes representam um “não saber agir” diante do novo aluno que está nas escolas. Em meio a esse impasse que denuncia problemas de investimento e formação pedagógica, a Psicologia surge como um aparente campo de resolução, capaz de apresentar respostas diagnósticas e caminhos para tratamento. A partir disso, enxergamos muitos profissionais que se rendem e passam os “problemas” para frente, sem pensar realmente sobre suas causas, sem entender a mensagem das salas, dos muros, dos cadernos, das crianças em si.

Por meio das brincadeiras e demais manifestações, as crianças denunciam muitos fatos sobre suas vidas e infâncias, recortes de suas realidades, reivindicações, medos e vontades. Contudo, movidos pela busca incessante por resultados, índices, metas e tantas formas quantitativas de dizer como a escola caminha, não temos tempo para encontra-las à altura de seus olhos e escutá-las a ponto de mais bem entendê-las. Mesmo a partir da Psicologia, há um vício arraigado de enquadrar nas tabelas sem conhecer os enquadrados, sem se dispor a olhar até perder de vista a primeira imagem enxergada e alcançar o próprio sujeito que só pode ser encontrado por meio de um processo de mergulho que requer muito mais de nós do que apenas mero psicologismo ou tantos outros jeitos superficiais de “fazer educação”.

A exploração do tema do imaginário infantil expõe uma diversidade de outros fenômenos intimamente relacionados, exigindo uma séria análise das porções de referências que emergem, uma infinidade de visões e vozes distintas. Nesse sentido, Sacristán (1983), afirma que as ciências

da educação não formam um corpo homogêneo, não integram uma teoria geral da Educação, acolhem grande parte de pequenas teorias sem que haja uma fusão entre as contribuições interdisciplinares recebidas. Nesse contexto, podemos situar a presente proposta não somente como consonante com tantos outros estudos, mas particularmente, contrária a inúmeros outros pressupostos teóricos baseados em esforços similares.

Os estudos pautados no imaginário infantil possuem diversos alicerces teóricos, dentre os quais, destacam-se a Psicanálise e a teoria Psicogenética de Piaget. Há um imenso número de pesquisas desenvolvidas a partir destas duas teorias, contudo, também há uma relevante quantidade de estudos pautados na crítica em relação a estes postulados, o que evidencia a carência de um “paradigma”, conforme prescreve Kuhn (20012). Essa multiplicidade tanto demonstra a complexidade do tema como também confirma de certo modo: “[...] a distinção que faz Bunge, que as teorias educativas cresceram mais em extensão que em profundidade” (SACRISTÁN, 1983).

Ainda que sejam apresentados inúmeros fatos que denunciem possíveis equívocos das teorias comumente abordadas, há por outro lado uma gama de dados que as legitimam no estudo do imaginário infantil ao menos na visão de seus defensores. Perante o desacordo, identifica-se que esse é apenas um tema de tantos que permeiam a educação, e em todos eles há determinadas justificativas, já que, a observação não é neutra, assim como afirma Kuhn (OSTERMAN, 1996).

Parece forçado afirmar que as diferentes teorias estão certas, mas não há um paradigma que alicerce o estudo da temática, que seja ponto de partida para as perseguições científicas. Desse modo, deve-se conviver com postulados distintos, buscando o aprofundamento dos estudos também a partir das brechas que as teorias expõem. O que não significa relativizar os conceitos, mas, aceitar o direito da existência do pensamento divergente, até mesmo como mola propulsora para as investigações e confirmação da complexidade particular da educação.

A complexidade da infância exige um profundo mergulho na realidade das crianças para que haja verdadeira compreensão dos espaços e tempos necessários para uma Educação Infantil eficaz. As coisas não são claras e simples como os “conformados” entendem. Ver equivale a um “[...] insight, equivale a alcançar a compreensão de algo, utilizando todas as explicações, metáforas, parábolas, etc., com que contamos” (FOERSTER, 1996, p. 59). Esse exercício não é cômodo, requer compromisso e o esforço de ultrapassar o comum, ir além do esperado, ver mais

do que todos enxergam, considerar os “[...] pormenores mais negligenciáveis [...]” (GINZBURG, 1989).

Nesta pesquisa, buscamos enxergar as crianças em suas singularidades, superando as visões de mera inocência, irracionalidade e pensamento incoerente. Sobretudo, enfrentando a frieza e superficialidade das relações nestes tempos, acreditando como Ruth Rocha (1982, p. 10) que o objetivo do verdadeiro educador “[...] deve ser um só: educar pessoas que possam mudar esse mundo, tão voltado para coisas sem nenhuma importância, tão esquecido da felicidade de todos, tão cheio de injustiças”.

Tendo em vista a urgência de superar a concepção de imaginação como fase, esta pesquisa contempla as contribuições do Professor Paul L. Harris (Universidade de Harvard), que faz parte da renovação no campo da Psicologia acerca da imaginação na infância. Nessa perspectiva, as fantasias infantis não representam simples fingimento ou adaptação, mas permitem que a criança participe de diálogos que vão muito além de seus horizontes imediatos e aprendam sobre todos os tipos de entidades reais, visíveis, invisíveis e metafísicas. Ainda, de acordo com Harris (2005), o pensamento imaginativo permite que a criança entenda os fenômenos de forma particular, mas não significa que as crianças sejam ilógicas. A fantasia não representa uma fase de irracionalidade a ser superada, a imaginação é uma linguagem primordial para o ser humano é desenvolvida ao longo de toda a vida humana.

Tendo em vista o compromisso firmado com os sujeitos das instituições, sobretudo, o interesse das crianças, o desejo das professoras pela ampliação da pesquisa e o término de nossa graduação em Educação Física, construímos o projeto desta pesquisa em nível de mestrado, para a qual escolhemos a metodologia da investigação-ação, já que havia uma preocupação explícita com a superação de uma problemática comum, característica dessa abordagem metodológica. Fundamentados nos indicativos resultantes do estudo precursor, esta investigação teve como objetivo principal: alcançar uma maior compreensão da linguagem imaginativa das crianças por parte dos sujeitos das duas instituições investigadas e uma produção conjunta de conhecimentos sobre a linguagem imaginativa infantil que subsidiem práticas educativas mais próximas aos interesses e necessidades infantis. Como objetivos específicos: 1) Ampliar as experiências voltadas ao imaginário infantil por meio do desenvolvimento de brincadeiras e jogos de fantasia com as crianças participantes; 2) Levantar procedimentos para contemplar a linguagem imaginativa infantil nas abordagens pedagógicas das professoras realizadas com as crianças das duas instituições investigadas.

METODOLOGIA

A partir da leitura baseada em Contreras-Domingo (1994, p. 14) e outros autores que abordam as pesquisas de natureza empírica dentro das escolas, encontramos nos teóricos da investigação-ação uma gama de considerações muito profícuas para o estudo, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE no: 13424213.8.0000.5402). Optamos por esse tipo de metodologia que é considerado por alguns autores como um sinônimo de pesquisa-ação, porém, independente das diferenças que possam ser traçadas, utilizamos o termo investigação-ação, pois assim denominam a maioria dos autores utilizados neste estudo. Para Grabauska e Bastos (1998, p. 02):

A origem da investigação-ação está nos trabalhos de LEWIN (1946; 1952), com dinâmica de grupos, no sentido de integrar as minorias, especialmente étnicas, à sociedade nos Estados Unidos da América. Ao mesmo tempo, procurava estabelecer as bases para a cientificidade das ciências sociais, a partir de um trabalho empírico.

Grabauska e Bastos (1998) afirmam que é no trabalho do psicólogo alemão Kurt Lewin que se percebe os primeiros passos de uma nova concepção de investigação que busca outro *status* para as ciências sociais sem descartar a objetividade e validade do conhecimento. A proposta lewiana traz inicialmente a preocupação de integrar determinado grupo à sociedade, buscando meios de superar a situação de exclusão. Essas preocupações e estratégias são retomadas posteriormente dentro de um formato mais radicalmente focado na emancipação, no qual: “[...] têm lugar central os processos de inovação e transformação dinamizados por uma intervenção reflexiva, cientificamente informada e produtiva, geradora de conhecimentos teóricos e operatórios generalizáveis” (BENAVENTE; COSTA; MACHADO, 1990, p.11).

Benavente, Costa e Machado (1990) consideram que a investigação-ação representa uma análise sociológica, abordagem reflexiva sobre as relações sociais de intervenção, observação e produção de conhecimentos teóricos e operatórios, que são estabelecidas e modificadas durante o processo. A natureza empírica representa a possibilidade de transformar as realidades do contexto, e na perspectiva desta pesquisa se situa dentro da preocupação de repercutir na prática pedagógica uma maior valorização da fantasia infantil assim como a concepção de criança como ator social e a infância como categoria social de estatuto próprio.

A necessidade de intervenção se relaciona com as considerações de Martín e Mas (1994, p. 24):

Estamos convencidos que nós professores teremos que começar a pensar sobre nosso trabalho em termos práticos, pois, é na prática que tomam corpo as possíveis teorias e onde se concretizam ou se desfazem os grandes princípios ideológicos com que às vezes nós enchemos a boca (Tradução nossa).

As próprias professoras afirmaram que além da explanação teórica é fundamental um caminho prático, já que a contextualização de uma nova gama de saberes consiste uma tarefa complexa. Além disso, a reflexão sobre a própria prática à luz de uma teoria representa a oportunidade de construir um olhar mais crítico que não seja apenas contemplado no período da pesquisa, mas, que possa repercutir e ser renovado ao longo da vida profissional das professoras.

Contreras-Domingo (1994, p. 14) entende que a investigação-ação:

[...] não é somente uma metodologia. A investigação-ação não é somente uma coleção de técnicas e recursos para obter dados. Em todo o caso, estas técnicas e recursos devem estar a serviço da filosofia que inspira a investigação-ação. A investigação-ação é uma forma de entender a prática docente segundo a qual tentamos melhorá-la sistematicamente, buscando para isso entender melhor quais são os contextos e condicionantes da mesma. Não é somente uma ajuda para resolver os problemas da prática, mas é um processo para problematizar a prática, descobrir a natureza problemática da educação e para ao problematizá-la, reorganizar o sentido da mesma, assim como a avaliação de como deveria ser, ao que deveria aspirar (Tradução nossa).

Esse modo de compreender o trabalho docente e entender seus condicionantes não surge espontaneamente ou no vazio das relações de poder. Dessa forma, Benavente, Costa e Machado (1990, p.13) entendem que: “[...] a iniciativa ou encomenda formal não são neutras, nem o são os problemas e os grupos com que ela está relacionada”. Há um problema comum que precisa também ser pensado coletivamente.

Como o método da investigação-ação propõe, intervimos com um roteiro (ação), observamos como ele é vivenciado pelas crianças (observação), escutamos os sujeitos e refletimos sobre o que julgamos se interessar, o que desejamos experimentar (reflexão) e a partir disso propomos uma experiência inédita (nova ação). Essas etapas do percurso estão relacionadas a descrição de Tripp (2005, p. 446): “A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e avaliação de sua eficácia”. Mais especificamente a afirmação de Contreras-Domingo (1994, p. 14):

A Investigação-ação constitui sempre um processo contínuo, em espiral, de ação-observação-reflexão- nova ação, etc. A análise da ação e a reflexão sobre ela, sobre os problemas que se apresentam à luz do que pretendemos, é sempre um processo sem fim (Tradução nossa).

O problema principal era a falta de compreensão e valorização da imaginação das crianças nas instituições de Educação Infantil parceiras, percebido pelos pesquisadores e pelas próprias profissionais, que alegavam não saber bem os caminhos para contemplar as fantasias infantis em suas abordagens pedagógicas. Em resposta, a proposta de ação foi o desenvolvimento de diversas experiências de fantasia, a partir da valorização das crianças e suas culturas. A reflexão das ações ocorreu em paralelo às atividades e em momentos específicos de diálogo, levantamento e

avaliação dos dados. As propostas de nova ação foram subsequentes à escuta da opinião das crianças em relação à intervenção assim como a consideração das professoras.

As professoras além de acompanhar as atividades, também opinaram e revelaram continuamente a repercussão gerada pelos roteiros desenvolvidos no decorrer das aulas, auxiliando ainda na compreensão das realidades das crianças além das intervenções da pesquisa e da própria instituição escolar, essas informações foram fundamentais para o estudo.

O envolvimento com os pais foi iniciado pelas próprias crianças que com particular maestria explicavam o que havia ocorrido nas intervenções e aguçavam a curiosidade desses sujeitos. Além disso, houve reuniões específicas sobre a investigação, assim como os encontros do próprio calendário escolar e os momentos dos pais e responsáveis levarem e buscarem as crianças nas instituições escolares. Junto a esses parceiros conversávamos sobre o brincar no lar, a importância da fantasia, contextos e laços sociais que fazem parte da vida das crianças.

De forma geral, todos os pais e responsáveis foram muito solícitos, alguns relataram a falta de tempo para uma participação mais ativa na escola e afirmaram ser necessária essa parceria, assim como a valorização da linguagem imaginativa infantil. Além disso, seus dizeres, muito contribuíram com o desenvolvimento do estudo em seus dois anos, a relação foi estreitada gradativamente e permitiu a ampliação da compreensão da linguagem imaginativa infantil, um dos objetivos da investigação. Todos os dados foram relatados por meio de diários de campo e aparelhos midiáticos, levantados durante as intervenções, entrevistas, reuniões e demais vivências com os diferentes sujeitos participantes.

A escolha metodológica se assentou muito bem sobre nossos anseios de contribuir para mudanças. A investigação-ação permitiu uma relação muito estreita entre os sujeitos da pesquisa, de uma forma tão intensa que a parceria chegou a possibilitar espaço para confissões sobre os medos e angústias acerca da prática, as dificuldades com leitura de obras, com a busca de formação continuada, com o sistema, com os pais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações realizadas, diários de campo, áudios, fotografias, vídeos, entrevistas, reuniões e conversas informais, foram identificamos os seguintes resultados: qualificação da concepção dos sujeitos acerca do imaginário infantil; ampliação da experiência imaginativa das crianças participantes; qualificação da prática pedagógica; maior interesse das crianças para com suas instituições escolares; maior participação das crianças durante as

atividades escolares e criatividade durante o desenvolvimento de diferentes atividades dentro e fora da pesquisa, tanto nas instituições escolares quanto nos lares; levantamento de procedimentos específicos para contemplar a linguagem imaginativa nas abordagens pedagógicas realizadas com as crianças, em especial, as histórias abertas (RODARI, 1982); construção de vínculos entre as crianças e os adultos da pesquisa.

Esses resultados foram identificados nas duas instituições investigadas, apontados e confirmados pelos sujeitos participantes. As crianças foram as grandes difusoras da pesquisa, souberam demonstrar a riqueza de suas fantasias, de um modo que não poderíamos expressar sozinhas. A mobilização das professoras e dos pais como já expresso foi resultante das repercussões demonstradas pelas crianças. Acreditamos que o maior espaço e respeito para com suas fantasias, conquistado por elas e para elas, possibilitará ainda mais resultados.

As falas de todos os sujeitos participantes confirmaram a importância da temática e necessidade de um maior investimento na educação para a imaginação. Em especial, os relatos de pais e professoras sobre a aproximação vivida entre eles e as crianças a partir das intervenções deste estudo, essas descrições demonstram que a valorização do imaginário infantil é um importante caminho para a compreensão da infância e melhoria das relações entre adultos e crianças.

CONCLUSÃO

A realização desta investigação foi beneficiada pelos vínculos já firmados durante a pesquisa precursora, a partir do fortalecimento da relação de cooperação entre pesquisadores e professores foi alcançado um número maior de sujeitos, crianças, pais, responsáveis e outros profissionais das duas instituições investigadas vivenciaram um processo interventivo e continuado de aprofundamento dos saberes e das experiências da atividade imaginativa infantil.

A fundamentação teórica do estudo oportunizou reflexões fundamentais com os sujeitos, alicerçando sobretudo, um novo modo de pensar e agir junto às crianças. A metodologia escolhida permitiu o desenvolvimento de intervenções semanais alicerçadas nas fantasias infantis. Nessas intervenções, foram desenvolvidas diversas atividades pautadas na linguagem imaginativa das crianças, por meio de brincadeiras e jogos de fantasia, atividades artísticas e criativas, contação e construção de histórias.

O espaço para a vivência das infantis foi ampliado nas duas instituições participantes. As diversas atividades realizadas contribuíram para ampliação da experiência do imaginário para os diferentes sujeitos. As crianças puderam vivenciar e criar fantasticamente, as professoras

acompanharam as crianças e aprenderam com elas sobre a imaginação na infância, as demais profissionais das duas instituições puderam acompanhar o processo e perceber as repercussões geradas nas vidas dos participantes, os pais e responsáveis foram alcançados por seus filhos e netos, as crianças conquistaram o interesse deles por suas fantasias e pelo estudo a partir de suas falas e convites para participação em suas brincadeiras.

As experiências vividas produziram uma maior gama de saberes sobre a linguagem imaginativa na infância. Os adultos participantes perceberam que é importante motivar e oportunizar as fantasias infantis, já que essa atividade é uma base para o processo de inteligibilidade das crianças (SARMENTO, 2004), não se resume a infância, é uma linguagem fundamental que é desenvolvida ao longo de toda a vida (HARRIS, 2005).

Dispor-se às crianças é um desafio aos profissionais da Educação Infantil, já que o comum é dispor-lhes o que se acha interessante sem considerar efetivamente suas opiniões. Ir contra a essa corrente não é uma tarefa fácil, mas independente das águas turbulentas que enfrentamos e ainda enfrentaremos no compartilhar deste estudo, conseguimos enxergar “terra a vista”, e desvendamos um pouco do mapa dos tesouros resguardados nas ilhas das crianças situadas além dos mares que banham os continentes adultos, um pouco mais frios e cabais.

Esse estudo concluído em parceria, legitimou a participação ativa das crianças e enalteceu a responsabilidade dos adultos para com a educação desses sujeitos, onde deve ser respeitado o direito de brincar, de imaginar, e, sobretudo, o direito de sentido e acesso a espaços e tempos qualificados de acordo com suas esperas e necessidades. Desejamos contribuir com outros estudos sobre a temática e motivar outras investigações, já que certamente podemos apresentar apenas uma parcela do todo a ser conhecido, nos unimos aos outros interessados em investir seus esforços e planos em uma educação mais íntima das crianças, e a partir disso, mais cheia de sonho e de alegria, mais bela e eficaz.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Legislação e Propostas Curriculares: Há lugar para a imaginação?. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICOS-CULTURAIS, 1. , 2005, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma: UNESC, 2005. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net/seilacs/iseilac.pdf>.>. Acesso em: 17 mar. 2012.
- BASTIDE, Roger. As “Trocinhas” do Bom Retiro. Prefácio: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961. 482 p.

BENAVENTE, Ana; COSTA, Antônio Firmino da; MACHADO, Fernando Luís. Práticas de Mudança e de Investigação: conhecimento e intervenção na escola primária. **Revista Crítica de Ciências sociais**, [s.l.], v. 29, p. 1-28, fev. 1990.

CONTRERAS-DOMINGO, J. ¿Como se hace?. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 224, p. 14-19, abr. 1994.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.
GIRARDELLO, Gylka. A Imaginação Infantil e as histórias da TV. **Construir Notícias**, Recife, p. 33 – 36, mar. 2005.

GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação de. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. **Heuresis**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 1-12, 1998.

HARRIS, Paul L. **El funcionamiento de la imaginación**. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 248 p.

MARTÍN, Sebastián Rodríguez; MAS, José Francisco Murillo. Una experiencia sobre participación de alumnos. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 224, p. 24-28, abr. 1994.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1982. 164 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. 256 p.

DESIGN INSTRUCIONAL DO CURSO “SOLUÇÕES CRIATIVAS DE PROBLEMAS”: UMA APRESENTAÇÃO DE PLANEJAMENTO

INSTRUCTIONAL COURSE DESIGN “CREATIVE SOLUTIONS TO PROBLEMS”: A PLANNING PRESENTATION

¹Fernanda Sutkus de Oliveira Mello, ¹Ana Lucia Farão Carneiro de Siqueira, ¹Jeong Cir Deborah Zaduski, ¹Odair Benedito Francisco, ¹Adriana Aparecida Lima Terçariol, ¹Raquel Rosan Christino Gitahy

¹Universidade do Oeste Paulista/Unoeste, Mestrado em Educação. e-mail: fernanda_mello@unoeste.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de design instrucional de um curso de 40 horas intitulado “Soluções Criativas de Problemas”. Foi realizada pesquisa bibliográfica para a execução do planejamento e análise dos recursos utilizados pelo Designer Instrucional: Mapa de Atividades, a Matriz de DI e o Storyboard, essenciais para o planejamento e execução de um curso online. Para tanto, realizou-se um breve estudo histórico da EaD, foram apresentadas informações de base que favorecem o entendimento do trabalho de DI na EaD, bem como discutiu-se questões relativas à atuação desse profissional que exerce influência na qualidade e efetividade de propostas de formação virtual. O curso planejado se configura como o objeto de pesquisa e por essa razão permite o desenvolvimento do conhecimento científico na área da educação a distância.

Palavras-chave: design; criatividade; tecnologia.

ABSTRACT

This study presents a proposal of a 40-hour instructional design course entitled Creative Solutions of Problems. Bibliographical research was made to execute the planning and the analysis of the resources used by the Instructional Designer: Map of Activities, Matrix of DI and Storyboard, essentials for planning and executing an online course. Therefore, it was rescued a little of distance education history, it were presented background information that promote the understanding of DI work in distance education, as well as it was discussed questions concerning the activities of this professional that influences the quality and effectiveness of proposals for virtual training. The course planned is configured as the research's object and therefore allows the development of scientific knowledge in the area of distance education.

Keywords: design; creativity; technology.

INTRODUÇÃO

Atualmente a educação tem sido influenciada pelas tendências econômicas, políticas, tecnológicas, sociais e culturais presentes na sociedade. Neste sentido, os educadores envolvidos devem manter-se preparados para essas mudanças, a fim de acompanhar e intervir junto a essa nova geração de alunos. Os avanços tecnológicos possibilitam mudanças no sistema educacional

do país, visando melhoria da qualidade do ensino e permitindo o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e a quebra de paradigmas tradicionais.

Pode-se dizer que a Educação a distância (EaD) é um processo de ensino e aprendizagem mediado por recursos humanos e tecnológicos que possibilita a ruptura de barreiras de espaço típicas da educação presencial. Além disso, é uma prática de aprendizado que utiliza mídias diversificadas, autoaprendizagem, interação e interatividade, flexibilidade, uso de ferramentas síncronas e assíncronas entre outras.

Com a expansão da EaD e a utilização das diversas mídias e tecnologias auxiliando o processo de ensino e aprendizagem, surge um novo profissional para garantir a efetividade em cursos online, o Designer Instrucional (DI).

Segundo Kenski e Barbosa (2007), o designer instrucional é

o profissional responsável pela coordenação e desenvolvimento dos trabalhos de planejamento, desenvolvimento e seleção de métodos e técnicas mais adequadas ao contexto em que será oferecido um curso a distância. Sua atuação também engloba a seleção de atividades, materiais, eventos e produtos educacionais de acordo com as situações específicas de cada oferta educacional, a fim de promover a melhor qualidade no processo de aprendizagem dos alunos em cursos ocorridos em ambientes virtuais” (KENSKY; BARBOSA, 2007, p. 3).

Esse profissional conceitua-se com habilidades e conhecimentos tanto pedagógicos quanto tecnológicos. O DI deverá saber planejar e gerenciar cursos virtuais, desenvolver propostas focadas no aprendizado do aluno, sugerir meios que incentivem a interação e contribuam com o envolvimento dos alunos, identificar se as propostas se adequam ao público contemplando os diferentes estilos de aprendizagem, apontar possíveis erros e sugerir ajustes no decorrer do curso, discutir as mídias e atividades ofertadas em cursos virtuais, além de dispor de planejamento, elaboração, execução, gerenciamento e avaliação de um curso virtual.

Mallmann (2008) define o Designer Instrucional como Designer de Mediação, tendo como principal tarefa auxiliar na produção de materiais que possam potencializar as relações sócio-educativas do ambiente virtual. O autor ainda ressalta que na equipe multidisciplinar o papel fundamental do designer de mediação é de cooperar com os professores na proposição de estratégias didático-metodológicas hipermidiáticas, tanto para os Objetos de Aprendizagem (OA), quanto para o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

Os recursos de design utilizados nesse curso foram o Mapa de Atividades, a Matriz de Atividades e o Storyboard. Por meio das análises realizadas em torno dos recursos, estes se apresentaram indispensáveis e eficazes para o desenvolvimento de qualquer curso online, pois

além de apresentar a visão integral do curso, possibilitam enxergar possíveis falhas durante o processo de ensino e aprendizagem.

O curso “Soluções Criativas de Problemas”, oriundo de uma proposta de design instrucional, será oferecido como curso de extensão por uma instituição particular do interior do estado de São Paulo. O curso será totalmente online e disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem próprio. O objetivo do curso é desenvolver atitudes criativas para apoiar o processo de resolução de problemas por meio da investigação e análise de questões reais que demandem soluções inovadoras.

O curso foi projetado e apoiado na teoria sociointeracionista, onde a aprendizagem é um processo construído pelas interações do sujeito com outros indivíduos e do sujeito com o seu meio²¹. As atividades foram planejadas favorecendo o envolvimento dos alunos em conflitos cognitivos facilitando assim a explicitação da sua reflexão, além de tornar o aluno responsável pela construção do seu conhecimento.

A aprendizagem acontecerá por meio da leitura de textos e hipertextos, vídeos, animações/simulações, exercícios, jogos educativos, além de reflexões e discussões colaborativas. Ao final de cada módulo será disponibilizado um exercício de fixação para a autoavaliação.

A duração total para o desenvolvimento do curso será de 16 semanas. A primeira etapa está dividida em duas fases: a análise ou identificação das necessidades de aprendizagem e do público-alvo e, o design, desenvolvimento dos recursos e planejamento do curso. Essa primeira etapa tem duração de 8 semanas.

Para o desenvolvimento do material didático e adaptação dos recursos no ambiente está previsto uma duração de 9 semanas. Sobrando 8 semanas para a disponibilização das unidades e oferecimento do curso, juntamente com campanhas de marketing.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica e a análise de recursos utilizados pelo Designer Instrucional foram os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa (GAGNÉ, 2004; GOMES, 2010; FILATRO, 2008; LUZ, 2011).

²¹ Vygotsky (1998) ressalta a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre a partir da mediação, ou seja, através de relações intra e interpessoais e da interação do indivíduo com o meio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O curso proposto tem como objetivo apresentar o design de um curso virtual, abordando todas as etapas e análises necessárias para a efetivação. O curso tem como fundamento o processo de ensino centrado no aluno, a aprendizagem realiza-se com a separação física e acontece por meio do uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação, cuja finalidade é induzir à efetiva aprendizagem.

O design instrucional tem como base promover a aprendizagem colaborativa, estratégias e ferramentas que permitam interação e incluam todos os atores envolvidos, considerando a diversidade de ritmos de aprendizagem. Ainda necessita acompanhar de modo contínuo e atento às dificuldades e avanços do percurso, fazendo dessa companhia uma das principais formas de registro do processo de aprendizagem.

Busca-se, desta forma, quebrar o paradigma que a aprendizagem online é solitária, já que, o trabalho colaborativo e o conteúdo discutido apoiam-se em diversas mídias.

Vygotsky (1998) demonstra que o conhecimento é desencadeado e construído pelas interações do sujeito com outros indivíduos e com o meio, ou seja, o processo de interação se estabelece quando várias pessoas colaboram em uma mesma atividade proporcionando assim uma nova construção.

Com essa afirmação o aluno deve investigar, buscar e criar soluções de problemas vivenciados no dia-a-dia. Por outro lado, o professor deve instigar o aluno e motivá-lo para que crie seu próprio ritmo de aprendizagem.

Na EaD a interação é indispensável para um bom aprendizado, segundo Vygotsky (1998) na ausência do outro, o homem não se constrói homem. Na educação a distância os alunos estão fisicamente distantes e precisam da utilização de atividades que promovam a interação e a comunicação para assim gerar novos conhecimentos.

Percebe-se o aumento da preocupação com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de seus educandos. Para isso, é imprescindível que o professor os idealize como sujeitos únicos, com sua história de vida particular, inseridos num contexto que ultrapasse as fronteiras da instituição. Nesse sentido, o professor precisa ter noções de como os grupos se organizam, de como ocorre a aprendizagem, sempre contextualizando, facilitando o desenvolvimento deles como aprendizes potenciais.

A educação a distância depende da integração e da comunicação de todos os atores envolvidos, visando promover a aprendizagem apoiada na tecnologia e no uso das mídias, totalmente flexível e é neste contexto o papel fundamental do DI.

Entre as tarefas da gestão da aprendizagem está a concepção do desenho pedagógico do curso, e conseqüentemente, a escolha das mídias educativas e de comunicação, síncrona e assíncrona, que serão colocadas à disposição de estudantes e docentes, professores e/ou tutores, uma vez que são utilizados para proporcionar diferentes modos de interação entre estudantes, docentes e equipe pedagógica (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 28).

O uso das mídias em cursos online é de extrema importância para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, principalmente no que tange aos diferentes estilos de aprendizagem encontrados em cursos virtuais. Por esse motivo, no planejamento do curso, foram utilizadas diversas mídias como o uso de textos, jogos educativos, animação/simulação, vídeos e hipertextos. A diversidade na utilização das mídias estimula a comunicação constante e garante o envolvimento dos alunos com a proposta do curso.

O Designer Instrucional tem a responsabilidade de tornar os cursos mais atraentes para garantir a permanência dos alunos. O mesmo também precisa planejar o uso das mídias, conhecer o perfil do aluno, a periodicidade que deve ser exigida aos estudos, sugerir exercícios de fixação e ser o elo entre o professor-conteudista e a equipe de produção de materiais.

Quando se planeja um curso virtual, é preciso ter cuidado com a transposição do conteúdo, uma vez que o contexto de aprendizagem na EaD difere do contexto da modalidade presencial, exigindo, pois, um melhor planejamento para que a aprendizagem aconteça satisfatoriamente.

Assim, a elaboração do referido curso contou com a escolha de estratégias e ferramentas que promovam a interação entre alunos e tutores, considerando a diversidade de ritmos de aprendizagem. É necessário o acompanhamento de modo contínuo e atento às dificuldades no percurso, fazendo dessa companhia uma das principais formas de registro do processo de aprendizagem.

O sistema de avaliação no ensino a distância difere quanto à sistemática do modelo tradicional, isto é, no ensino presencial prevalece o modelo classificatório, monodirecional e quantitativo (POLAK, 2009).

Em relação aos tipos de avaliação da aprendizagem, destacou-se a formativa, a diagnóstica e a somativa, com a pretensão de se obter um processo avaliativo ético e real para o desenvolvimento do aluno.

O recurso denominado Mapa de Atividades detalha todo o plano de trabalho de um curso virtual, estabelece o tema e subtema de cada unidade de aprendizagem, objetivos que deverão ser alcançados pelos alunos, atividades teóricas e práticas e as formas de avaliação. Oferece uma visão geral do curso, indicando as etapas necessárias para o desenvolvimento de cada atividade na sala de aula virtual.

Para Segurado (2012, p. 50), este recurso “consiste [em] um documento que apresenta com detalhes as atividades do curso, separadas por aula ou unidade de aprendizagem. Cada unidade do mapa de atividades contém seus respectivos objetivos de aprendizagem que devem compor o objetivo principal do curso”.

No Mapa de Atividades é explicitada a leitura de textos e hipertextos, vídeos e animações como atividades teóricas. Nas atividades práticas encontram-se dinâmica de grupo, discussões em fórum, interatividade por meio de animação/simulação, jogos educativos, reflexões, registro no portfólio individual e exercícios de autoavaliação.

De acordo com a concepção de Santos (2009, p. 5), o Mapa de Atividades “dá uma ideia do planejamento de todas as atividades previstas durante o curso, sejam elas teóricas ou práticas, indicando a ferramenta do ambiente virtual que deve ser empregada a cada momento”.

As atividades teóricas e práticas sugeridas em cada aula são apoiadas pelos objetivos de aprendizagem descritos no Mapa de Atividades. As aulas contemplam atividades diversificadas remetendo o aluno a refletir e analisar fatos relacionados a sua vivência e experiência de vida.

Foram planejadas atividades para atender a diversos estilos de aprendizagem, já que o aluno é o foco principal nessa modalidade, entre elas, vídeos, leituras e reflexões, dinâmicas em grupos, além de contar com fóruns de discussão, que favorecem a construção do conhecimento coletivo²², algumas atividades contemplam a interatividade, facilitando o raciocínio lógico do aluno e o exercício da criatividade.

O Mapa de Atividades elaborado para o curso proposto conta com o planejamento de nove aulas, contemplando um total de 45 horas. As atividades foram divididas em períodos curtos de maneira que os alunos possam acessar periodicamente o Ambiente Virtual de Aprendizagem, favorecendo um maior contato com os colegas, professores e tutores. Na figura 1 apresentamos o planejamento da primeira aula do curso.

²² Levy (2007) discorre sobre o conceito de inteligência coletiva, um ecossistema de ideias formado da soma e do compartilhamento das inteligências individuais. Para o autor, este processo possibilita o compartilhamento da memória, da imaginação e da percepção, o que resulta na troca de conhecimentos e na aprendizagem coletiva.

Figura 1 – Planejamento da primeira aula do curso proposto.

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA):					
Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e recursos/ ferramentas de EaD	Atividades práticas e recursos/ferramentas de EaD
Aula (n° 1) 5 horas 3 dias	Criatividade	O que é Criatividade;	Desenvolver a criatividade; Compreender sobre a criatividade; Exercitar a criatividade;	<p>Atividade (n° 1): Leitura do texto "O que vem a ser Criatividade"</p> <p>Ferramenta: Leituras</p> <p>Recurso: Texto interativo produzido pelo Professor conteudista - Animação em Flash</p> <p>Atividade (n° 2): Vídeo sobre Exercícios para o desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Ferramenta: Atividades</p> <p>Recurso: Vídeo</p>	<p>Atividade (n° 3): Dinâmica de grupo. O aluno deverá escolher um meio para anunciar um produto. Este poderá ser a produção de um texto, uma frase, imagens, música, versos ou poemas. O produto a ser anunciado será "ele mesmo", sua profissão, seu curso, o que ele tem de melhor para oferecer para a empresa, etc.</p> <p>Essa técnica fomenta a criatividade e a imaginação e também permite que os alunos conheçam o interesse um dos outros facilitando assim, a comunicação no decorrer do curso.</p> <p>Atenção: Esta atividade não será avaliada, mas é de extrema importância para a desenvoltura no decorrer do curso. Com ela os alunos podem se conhecer e também a seus tutores.</p> <p>Ferramenta: Portfólio Grupo</p> <p>Avaliativa: Não</p> <p>Duração: 2 dias</p> <p>Atividade (n° 4): Registre de quantas maneiras podemos utilizar garrafas PET, não se limite aquilo que já viu, ou ouviu falar, deixe a imaginação voar.</p> <p>Ferramenta: Portfólio Individual</p> <p>Avaliativa: Sim (Diagnóstica)</p> <p>Valor/Peso: 10 pontos peso:1</p> <p>Duração: 2 dias</p>

Já na Matriz de Atividades do DI constam as atividades que necessitam de maior detalhamento e são apresentadas na coluna "Atividades Práticas" do Mapa de Atividades.

Idealizar um curso garantindo o sucesso do aprendizado dos alunos exige atenção especial do Design Instrucional na fase de planejamento das aulas de forma a garantir que os objetivos sejam alcançados.

As atividades práticas mais complexas relatadas no Mapa de Atividades devem ser detalhadas na Matriz de DI, pois requerem maior instrução para melhorar a compreensão dos profissionais envolvidos no projeto. Segundo Filatro (2008, p. 44) "é importante assinalar que a matriz pode ser usada como material de orientação da equipe de design e desenvolvimento instrucional, além de ser apresentada como um mapa do curso, na íntegra ou em versão simplificada, dependendo do público-alvo", o que permitirá "verificar os níveis de interação entre o aluno e conteúdo, as ferramentas, o educador e os outros alunos e que tipo de ambiente virtual será necessário para o desempenho das atividades".

Como se sabe, a matriz é mais um recurso de Design Instrucional para EaD Virtual utilizado como complemento ao mapa de atividades, por conter informações mais detalhadas sobre atividades mais elaboradas onde não é possível um detalhamento suficiente no mapa.

A maior dificuldade em um curso EaD, sem dúvida, é a interação entre cursistas/cursistas e cursistas/tutores, uma vez que não estão fisicamente presentes em um mesmo espaço geográfico. Para tentar amenizar essa distância física, pensou-se na utilização de dinâmicas virtuais que possam ser capazes de motivar os cursistas.

O quadro 1 apresenta a Matriz de Design Instrucional da Atividade 3 do respectivo curso com a propositura de uma dinâmica virtual:

Quadro 1 - Matriz de *Design* Instrucional da Atividade 3

Ambiente virtual de aprendizagem: TelEduc		Curso/disciplina: Soluções Criativas de Problemas Designer Instrucional: Fernanda Sutkus de Oliveira Mello		
Identificação da Atividade	Detalhamento da Atividade			
Atividade 3 Dinâmica de grupo: Anúncio o seu produto.	Descrição / proposta da dinâmica: Essa é uma atividade em grupo. Primeiramente separamos a turma em 5 grupos de 10 alunos. Os alunos serão alocados pela professora/tutora aleatoriamente. O aluno deverá escolher um meio para anunciar um produto. Este poderá ser a produção de um texto, uma frase, imagens, música, versos ou poemas. O produto a ser anunciado será "ele mesmo", sua profissão, seu curso, o que ele tem de melhor para oferecer para a empresa, etc. Como a atividade é em um grupo, no mesmo "anúncio" deverá constar o "produto" de todos os integrantes. Utilizem a ferramenta Correios para se comunicar com os integrantes do Grupo e decidam quem será o responsável pela junção dos anúncios em um único arquivo. Todos deverão postar seu anúncio na ferramenta Portfólio do Grupo até a data estabelecida.			
	Objetivo(s): Fomentar a criatividade e a imaginação; Permitir a interação dos alunos no início do curso, facilitando assim, a comunicação no decorrer do curso.			
	CrITÉRIOS / avaliação: Esta atividade não será avaliativa, mas é de extrema importância para o começo do curso. Com ela os alunos podem se conhecer e também conhecer seus tutores.			
	Tipo de interação: Grupo	Prazo: 2 dias	Ferramenta(s): Portfólio de Grupo	
	Conteúdo(s) de apoio e complementar(es): Criação de 5 grupos com 10 integrantes.			
	Produção dos alunos / avaliação: Elaboração e postagem dos alunos com as devidas apresentações. No anúncio deverá constar a apresentação de todos os integrantes do grupo.			
	Feedback: Não haverá feedback avaliativo, somente a postagem dos anúncios no Mural.			

Em relação ao Storyboard (SB), Filatro (2008, p. 61) destaca que ele "funciona como (1) documentação das decisões relacionadas ao design instrucional, (2) base para a gestão, o controle e a comunicação do projeto e (3) demonstração do produto final para os diversos interessados", enquanto que para Segurado (2012, p. 53) "o [...] storyboard contém o passo a passo para que as ideias do autor sejam certamente interpretadas pela equipe que irá produzir o produto final".

O importante, no storyboard, é a comunicação com a equipe de produção, uma maneira de simular ações nas fases de planejamento de um curso. O uso desses roteiros tem muito valor, já que a aprendizagem virtual envolve aplicações de diversos tipos de mídias implicando em estratégias diferenciadas da equipe de produção do curso. No storyboard é apresentado, além do detalhamento para a equipe de produção, indicações de navegação e de interação existentes na aula.

Gomes (2010), afirma que os storyboards permitem descrever com detalhes o fluxo do curso (Storyboard de navegação) e as indicações técnicas e artísticas (Storyboard de conteúdo).

A função do storyboard é permitir uma visualização macro da estratégia do curso. Ao realizar o trabalho da elaboração de uma proposta de curso virtual, o Design Instrucional deve dispor de recursos que registrem detalhadamente o passo a passo do curso. O storyboard é uma ferramenta utilizada para esta finalidade, possibilita documentar o fluxo das aulas, atividades e/ou conteúdos, atribuindo as funções necessárias para cada ator envolvido no processo. As figuras 2 e 3 apresentam o storyboard de navegação do curso.

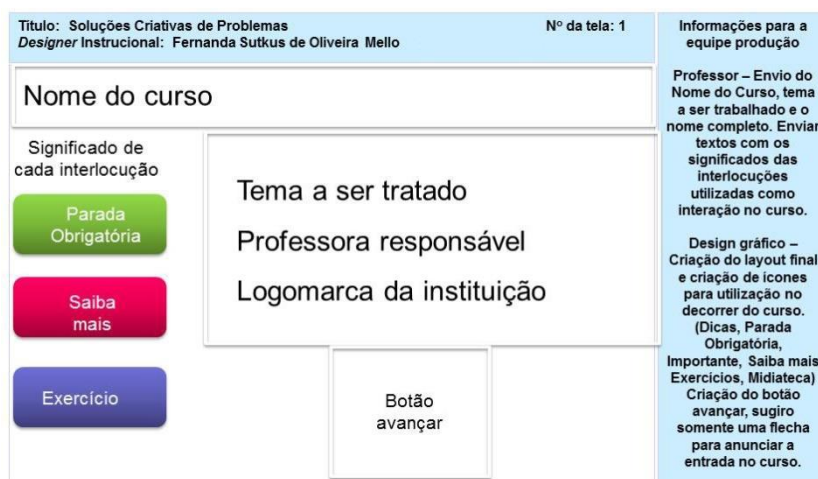


Figura 2. *Storyboard* de navegação aula 1, tela 1



Figura 3. *Storyboard* de navegação aula 1, tela 2

Na figura 4 será apresentado o resultado final da tela do curso.

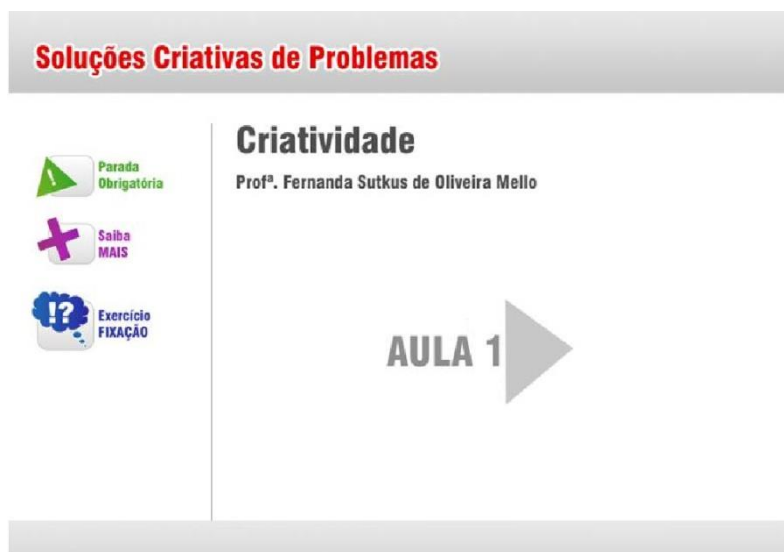


Figura 4 - Tela final 1 da aula 1

CONCLUSÃO

No percurso deste trabalho concluiu-se que todos os recursos de Design Instrucional apresentados são indispensáveis para o desenvolvimento de um curso virtual. Além de facilitar o envolvimento da equipe, possibilita a visualização do curso como um todo e promove a identificação de possíveis erros no decorrer do processo.

Entre os recursos abordados neste trabalho, o Mapa de Atividades, é fundamental para o planejamento do curso e auxilia na transposição de uma disciplina presencial para a modalidade online, além de promover a disposição das atividades teóricas e práticas. A Matriz de DI favorece o detalhamento de atividades mais complexas no decorrer do curso; por fim, o Storyboard serve de guia para todos os envolvidos na elaboração do curso.

Foi possível constatar que o trabalho do Designer Instrucional consiste em colocar em prática a teoria que fundamenta o trabalho de planejamento, desenvolvimento e execução de um curso virtual.

A aplicação do curso proposto nesta pesquisa é viável e atende a todas as análises realizadas, porém, avaliação dos resultados esperados somente será possível de ser mensurado, após a conclusão da primeira turma.

REFERÊNCIAS

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GAGNÉ, R. M. **Principles of Instructional Design**. Wadsworth Publishing. 2004.

GOMES, R. de A. **O storyboard e o designer educacional (parte 1)**. Design Educacional, 2010. Disponível em: < <http://www.designeducacional.com.br/o-storyboard-e-o-designer-educacional-parte-1/>>. Acesso em: 05 out. 2015.

KENSKI, V. M.; BARBOSA, A. C. L. S. Gestão de pós-graduação a distância: curso de especialização em designer instrucional para educação on-line. In: **Congresso Luso-brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, 2007.

LEVY, P. **Inteligência coletiva: Para uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. [S.l.]: Loyola, 2007.

LUZ, D. M., **Design Instrucional e Análise do comportamento: uma breve introdução**. São Paulo: PUC-SP, 2011.

MALLMANN, E. M. **Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

POLAK, Y. N. de S. A avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, F. M; FORMIGA, M. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

REISER, R. A. **A History of Instructional Design and Technology: Part II: A History of Instructional Design**. ETR&D, Vol. 49, No. 2, 2001

SANTOS, M. C. D. dos. **O Designer Instrucional e os Sistemas de Informação: análise de um projeto de curso em ambiente virtual**. VI SEGeT – Simpósio de Excelência e Gestão em Tecnologia. Resende: 2009

SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. **Educação Superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.

SEGURADO, V. S. Visão geral do *design* instrucional. In: **As contribuições do design instrucional na elaboração de ambiente de aprendizagem para a TV digital interativa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2012, p. 38-55. Disponível em: <http://www4.faac.unesp.br/posgraduacao/postvdigital/dissertacoes/pdfs/Valquiria_Santos_Segurado.pdf>. Acesso em 28 de out. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DESVELANDO O CONCEITO DE IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA À PARTIR DE LEVANTAMENTO NO BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS

UNVEILING THE IMAGINATION CONCEPT OF CHILDHOOD TO THE SURVEY FROM THE THESIS DATABASE and dissertations PUBLIC

¹Janaína Pereira Duarte Bezerra, ¹Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho.

¹Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, Presidente Prudente, SP. E-mail: janaina_dsp@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo foi buscar informações a respeito de trabalhos científicos que se preocupam em compreender a imaginação a partir dos pressupostos da Teoria histórico-cultural. A metodologia constou da realização de uma busca minuciosa nas bases de dados de dissertações e teses das áreas da educação, psicologia e psicologia educacional das universidades USP (Universidade de São Paulo), UNESP (Universidade Estadual Paulista) e UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), acerca do tema imaginação da criança. Os resultados encontrados evidenciaram que a maioria dos trabalhos não considerava a imaginação como uma função essencial para o desenvolvimento das crianças, sobretudo porque a imaginação não era reconhecida como tal, mas colocada como condição natural que acontece, principalmente, durante a infância. Assim concluímos que não há trabalhos científicos voltados à compreensão da imaginação sob o viés da Teoria histórico-cultural, reconhecendo-a como função psicológica superior importante ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade humana.

Palavras chave: imaginação, teoria histórico-cultural, função psicológica superior, educação infantil, educação.

ABSTRACT

The objective of this study was to seek information about scientific studies that are concerned with understanding the imagination from the assumptions of the historical and cultural theory. The methodology consisted of conducting a thorough search in the dissertations databases and theses in the areas of education, psychology and educational psychology of USP universities (University of São Paulo), UNESP (Universidade Estadual Paulista) and Unicamp (University of Campinas), about the child's imagination theme. The results showed that most of the work did not regard the imagination as an essential feature for the development of children, especially since the imagination was not recognized as such, but placed as a natural condition that happens mainly during childhood. Thus we conclude that there is no scientific work aimed at understanding the imagination under the bias of historical-cultural theory, recognizing it as superior psychological function important to the process of formation and development of the human personality.

Keywords: imagination, cultural-historical theory, higher psychological function, childhood education, education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de uma dissertação e buscou compreender a imaginação a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural (THC). É importante destacar que ao tomarmos o referencial teórico ora citado, priorizamos como essenciais ao processo de desenvolvimento humano que compreende além de outros elementos o desenvolvimento psíquico do sujeito, a qualidade das relações sociais, a atividade coletiva consciente e a apropriação dos objetos culturais e de seus significados sociais.

O interesse em compreender a imaginação a partir dos pressupostos da THC se deu a partir da minha atuação como professora de Educação Infantil, momento em que estabeleci contato com documentos educacionais norteadores para o trabalho pedagógico com crianças da educação infantil, além de participação efetiva em reuniões semanais com os gestores e demais docentes para a realização de planejamentos de aulas a serem ministradas para as crianças.

Em meio a diversos conteúdos, objetivos, materiais, entre outros elementos propostos pelos DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil), RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) e PNQEI (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil) para orientar o processo de ensino dos alunos, as menções ao desenvolvimento da imaginação de uma forma ou de outra estavam sempre presentes, inclusive sendo por muitas vezes considerada como objetivo principal no que se direcionava o trabalho de determinados conteúdos na educação infantil.

Embora a imaginação fosse abordada e concebida como um fator de grande importância para a aprendizagem das crianças da educação Infantil, conforme consta no artigo 30, inciso II da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), os planejamentos que fazíamos das aulas não consideravam o desenvolvimento da imaginação, até porque não tínhamos conhecimentos para isso, fato que muito me incomodava como professora, pois concordava com a proposição teórica presente nas DCNEI, RCNEI e PNQEI que valorizavam a formação da imaginação junto às crianças da Educação Infantil.

Sabia, no entanto, que a abordagem voltada à imaginação que realizávamos na escola não estava apoiada numa orientação teórica consistente, mas sim e apenas, na experiência empírica e em relatos de professores sobre atividades que desenvolviam a imaginação das crianças, fato que também me incomodava, pois, naquele momento, queria me apropriar de uma teoria que

realmente oferecesse bases para a realização de um trabalho efetivo de educação, aprendizagem e desenvolvimento da imaginação das crianças na escola de educação infantil.

Tal situação foi me inquietando mais e mais e à medida que o tempo passava, este cenário se tornava cada vez mais incômodo, pois não havia questionamento e aprofundamento acerca do tema durante as reuniões de planejamento; por muitas vezes me perguntei se seria possível afirmar que as crianças imaginavam pelo simples fato de relatarem acontecimentos ou citar frases ou expressões verbais inusitadas e consideradas criativa pela maioria dos professores; questionei se as atividades propostas pelos professores estavam de fato desenvolvendo a imaginação das crianças, visto que as proposições legais, como mencionei acima, discutiam a importância da imaginação, mas pouco ofereciam de reflexão teórica e metodológica sobre o tema.

A partir de então decidi buscar informações a respeito do desenvolvimento da imaginação de crianças na escola de educação infantil, e como isto poderia de fato se efetivar na prática pedagógica do professor.

Em conversas informais com estudantes da FCT-UNESP-Presidente Prudente, instituição onde realizei o curso de graduação em Educação Física, soube do GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e teoria histórico - cultural) e da proposta de estudar, pesquisar e intervir pela via das atividades lúdicas, crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, além de estabelecer reflexões sobre o trabalho pedagógico do professor, com vistas a avançar às discussões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação escolar.

Ao entrar em contato com o grupo foi possível iniciar participação nos momentos de estudos proporcionados pelo GEIPEE-thc, o que também viabilizou contato com a Teoria histórico-cultural, teoria adotada pelo referido grupo de estudos para respaldar os mais diferentes projetos científicos que desenvolvem no interior da FCT/UNESP e em escolas municipais e estaduais na cidade de Presidente Prudente/SP.

Este contato me fez perceber que o que realmente faltava para realizar um trabalho em prol do desenvolvimento da imaginação das crianças, era um referencial teórico que se preocupasse em compreender aspectos teóricos e práticos da imaginação.

Pude compreender que a Teoria histórico-cultural têm como precursor o estudioso Vigotski (1996) que ao desenvolvê-la pautou-se na perspectiva de homem e sociedade apresentada pelo Materialismo Histórico e Dialético que reconhece o homem como um ser qualitativamente diferente dos outros animais, por não limitar-se à adaptação às condições proporcionadas pela

natureza, mas sim, por modificar intencionalmente a natureza com objetivo de atender suas necessidades, desenvolvendo assim suas funções psicológicas superiores.

Segundo princípios da referida teoria, os homens têm condições de criar os objetos que irão satisfazer as suas necessidades, além de criar os meios para produzir esses objetos, desenvolvendo-se objetiva e subjetivamente nesse trabalho e, neste processo, tem possibilidades de avançar sua condição de espécie mais elementar para tornar-se superior.

Participando dos momentos de estudo junto ao grupo, que é formado por alunos dos cursos de graduação (licenciaturas) e também da Pós-graduação em Educação da FCT-UNESP de Presidente Prudente (especialização, mestrado e doutorado), além de docentes dos cursos de Educação Física, Pedagogia e da Pós-graduação em Educação, meus horizontes teóricos se ampliaram sobremaneira e, principalmente, pude rever minha prática pedagógica, pois os membros do GEIPEE realizam intervenções prático-teóricas e histórico-culturais em diferentes espaços educacionais tais como o LAR (Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas) e o CCI (Centro de Convivência Infantil), situados na FCT-UNESP de Presidente Prudente, e também numa Escola Pública Municipal de Tempo Integral do Ensino Fundamental da cidade de Presidente Prudente/SP e, desde então, tenho acompanhado esses trabalhos de intervenção, fato que possibilitou rever minha atuação como professora de Educação Infantil como já aponte anteriormente.

Nos referidos espaços educacionais citados acima, os membros do GEIPEE, procuram intervir utilizando atividades educativas de caráter ludo-pedagógico, visando o desenvolvimento das crianças e jovens participantes, abrangendo faixas etárias diferentes de 01 ano até 11 anos de idade, dependendo de nível de ensino em que se encontram.

Toda condição exposta acima me possibilitou estabelecer e estreitar relações com os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria histórico-cultural e, perceber possibilidades de refletir sobre o desenvolvimento das crianças pelo viés desta teoria e, considerando essa nova compreensão do processo de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, é importante evidenciar que sobre a compreensão da imaginação a partir da Teoria histórico-cultural Vigotski (1998) postula que a imaginação tem relação direta com a riqueza de experiências que o indivíduo acumula ao longo de sua vida; condição fundamental e necessária na construção dessa importante função psicológica. O autor também afirma que quanto mais ricas forem as experiências humanas, melhores e mais abundantes serão as

condições para o desenvolvimento da imaginação, além de coloca-la sob dois aspectos: o de reprodução e o de reelaboração/ criação.

Ao discutir sobre o aspecto de reprodução, Vigotski (1998,p.7) afirma que este está estreitamente vinculado com a memória e que sua essência se dá quando o homem reproduz ou repete normas e condutas criadas e elaboradas pelo homem. Esta particularidade da imaginação, portanto, nos remete refletir no que não tem nada novo como criação, e que portanto ao ouvirmos uma criança repetir o que ouviu não significa que ela está imaginando, muito pelo contrário, está simplesmente reproduzindo.

Já em relação ao segundo aspecto, este se dá no sentido de permitir que a reprodução de ações, impressões, resultem em novas ações e impressões. Neste contexto, Vigotski (1998, p. 9) defende que a imaginação ou fantasia enquanto atividade criadora do cérebro humano, e este como órgão capaz de conservar, reproduzir e criar novos elementos a partir disso, recebe um sentido bastante diferente ao qual correspondem cientificamente.

Mediante todo exposto, o objetivo deste estudo foi buscar trabalhos científicos que se preocuparam em compreender a imaginação e seu processo de desenvolvimento a partir dos pressupostos da Teoria histórico-cultural para que a partir disso fosse possível refletir a partir de um referencial teórico acerca do processo de desenvolvimento da imaginação das crianças e aplicar tal compreensão visando contribuir para o real desenvolvimento da referida função psicológica superior, e, portanto respaldar o trabalho que realizamos na escola.

METODOLOGIA

O caminho metodológico percorrido a fim de atingir o objetivo traçado foi uma busca minuciosa nas bases de dados de dissertações e teses das áreas da educação, psicologia e psicologia educacional das universidades USP (Universidade de São Paulo), UNESP (Universidade Estadual Paulista) e UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), acerca do tema imaginação da criança.

Nesta busca foram encontrados nove trabalhos sendo, cinco dissertações e quatro teses realizadas nos anos de 2006 a 2012.

RESULTADOS

Dos poucos trabalhos encontrados, foi possível constatar que a maioria deles não considerava a imaginação como uma função psíquica essencial para o desenvolvimento humano

das crianças, sobretudo porque a imaginação não era reconhecida como tal, mas colocada como uma condição natural que acontece, principalmente, durante a infância do sujeito, a qual é definida de forma idealista, como percebemos em Oliveira (2011, p. 15) ao afirmar que “[...] é específico da infância, a imaginação, fantasia e criação”.

Na mesma direção da afirmação acima, Gianotti (2008, p. 38) destaca que ao estreitar vínculos afetivos com as crianças, estas permitem que entremos no mundo da sua imaginação, a qual é povoada por mistérios, fantasias, aspirações e dramas, colocando uma ênfase idealista para a compreensão do fenômeno da imaginação nas crianças.

DISCUSSÃO

Embora tenhamos descoberto afirmações pontuais sobre a imaginação, podemos afirmar que os trabalhos encontrados possibilitam compreender que na visão idealista dos autores, a imaginação é explicada como uma manifestação própria das crianças, um fenômeno específico da infância, o qual é explicado de forma natural, possibilitando entender que imaginar é fantasiar, criar de forma fantástica, manifestação natural e que sucumbe quando o sujeito chega à vida adulta, uma manifestação que “acontece” involuntariamente no psiquismo humano, sem intenção, contrária à vontade do sujeito, como destaca Ferreira (2009, p. 15) ao mencionar a brincadeira, a percepção, a memória e a imaginação, como elementos incontrolados ou inconscientes, reforçando ainda mais e concepção idealista acerca da questão.

CONCLUSÃO

Concluimos que grande parte dos trabalhos encontrados nas bases de dados das referidas universidades respaldam-se em teorias que priorizam o desenvolvimento psíquico dos indivíduos sob o viés do desenvolvimento biológico, como foi possível identificar na afirmação de Silva (2006, p. 33), principalmente quando coloca que “[...] os processos criativos emergem na criança e a partir daí, é possível verificá-los em suas atividades lúdicas, nos seus desenhos e na produção de suas narrativas”.

Embora alguns trabalhos se aproximaram da Teoria histórico-cultural para discutir a questão da imaginação, mais especificamente em duas teses de doutorado, refletiram sobre o fenômeno da imaginação na infância, no entanto, conforme identificado na colocação de Mascioli (2012, p. 240), onde o autor destaca que o “espaço escolar deve assim permitir que a criança tenha em seu entorno uma riqueza de materiais que suscitem o exercício de sua imaginação”, o

mesmo não apresentou a imaginação como um aspecto superior do processo de desenvolvimento psíquico dos sujeitos, mantendo-se na sua compreensão fenomênica e como manifestação do indivíduo.

Mediante as constatações ora evidenciadas, afirmamos que não há trabalhos científicos voltados à compreensão da imaginação sob o viés da Teoria histórico-cultural, reconhecendo-a como função psicológica superior essencial ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade humana, possibilitando recolocar em novas bases as questões acerca da imaginação da criança.

Vale evidenciar que os estudos histórico-culturais voltados à compreensão do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e em especial a imaginação, possibilitaram avançar a uma visão idealista e abstrata do conceito, tomando-o como construção histórico-social dos seres humanos e considerando as condições objetivas de vida e apropriações culturais efetivadas pelos sujeitos ao longo de sua vida, principalmente na infância, como elementos essenciais na construção dessa função psicológica superior (VIGOTSKI, 2009).

Deste modo, podemos afirmar, portanto, que a Teoria Histórico-Cultural tem procurado compreender, a partir de uma perspectiva dialética e materialista histórica, o processo de desenvolvimento humano, com objetivo de superar a compreensão de ser humano que está pautada exclusivamente nas leis biológicas e naturais. Assim, prioriza o desenvolvimento histórico e social dos homens, determinado pelas condições materiais, contextuais e objetivas de vida dos indivíduos.

Enfatizamos que a THC possibilita uma compreensão diferenciada do processo de desenvolvimento das qualidades psicológicas humanas e aproveitamos para destacar o quanto uma ação devidamente mediada e intencional por sujeitos mais desenvolvidos, podem potencializar o desenvolvimento psíquico e aprendizagem das crianças no interior da escola.

A fim de compreendermo-la como uma ação mediada e intencional contribui para o desenvolvimento dos sujeitos, neste trabalho, estamos enfatizando a função psicológica superior imaginação, partindo da teoria de Vigotski (1995) que considera a necessidade de relações sociais significativas, assim como processos de apropriação de objetos culturais, mediados por signos e símbolos, para a efetivação de processos de desenvolvimento diferenciados na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

GIANOTTI, S. **Dar forma é formar-se: Processos criativos da arte para a infância**. 2008. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MASCIOLI, S.A.Z. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas**. 2012. 311f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2012.

OLIVEIRA, R.C.D. **“Agora Eu”**: Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, Criança e Escola: processos criativos na sala de aula**. 2006. 155f. Tese (Doutorado em educação) não publicada, - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

VIGOTSKI. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Imaginación y realidad. In: **La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico**. 4. ed. Ediciones Alcal: Madrid - España, 1998. p. 15-29.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Artes Médicas, Porto Alegre. 1996.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN FULL-TIME SCHOOL SYSTEM

¹Graziella Praça Orosco de Souza, ¹Edilene Mayumi Murashita Takenaka, ¹Maurício Waldman, ¹Antonio Fluminhan Jr.

¹Universidade do Oeste Paulista, PPG em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional, Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: grazaorosco@yahoo.com.br.

RESUMO

A aprendizagem em Educação Ambiental deve considerar todos os componentes da questão ambiental, e não apenas os ecológicos. Ela deve contribuir para o entendimento do conceito de Meio Ambiente e estimular a percepção ambiental nos estudantes. O sistema escolar de tempo integral, por oferecer atividades educativas desenvolvidas fora do período de aulas formal, pode abranger diversas ações e vivências em questões ambientais. Assim, o objetivo deste estudo foi discutir a Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral, abordando aspectos históricos e metodológicos do Programa Mais Educação. A metodologia constou de levantamento documental e bibliográfico, bem como consultas aos dados disponibilizados pelo governo federal. Os resultados foram analisados visando diagnosticar aspectos pedagógicos e efetiva utilização dos recursos financeiros disponibilizados pelo Ministério da Educação. Concluímos que o significado de educação integral precisa ser melhor debatido nas escolas, e que a elaboração de ações mais efetivas, aliada à gestão eficiente dos recursos financeiros para execução do Programa são fatores necessários para a melhoria da educação nesta modalidade.

Palavras-chave: educação ambiental, educação de tempo integral, programa mais educação, percepção ambiental, ações formativas.

ABSTRACT

Learning in Environmental Education should consider all components of the environmental issue, not just the ecological ones. It should contribute to the understanding of the concept of Environment and stimulate an environmental awareness in students. The full-time school system, by offering educational activities outside the formal classes period, may include various actions and experiences on environmental issues. The objective of this study was to discuss the Environmental Education in Full-Time School, addressing historical and methodological aspects of the "Mais Educação" Program. The methodology consisted of documental and bibliographical reviews as well as consults to a database provided by the federal government. The results were analyzed in order to diagnose pedagogical aspects and effective use of financial resources made available by the Ministry of Education. We conclude that the meaning of integral education needs to be further discussed in schools, and the development of more effective actions, combined with efficient management of financial resources for the program implementation are factors necessary for improving education in this modality.

Keywords: environmental education, full time education, "mais educação" program, environmental perception, studying actions.

INTRODUÇÃO

Ainda que a facilidade de acesso à informação e a velocidade de atualização das notícias disponíveis nos meios de comunicação sejam constantes, o conceito de Meio Ambiente e a necessidade de sua preservação se apresentam, em geral, ainda muito vagos à humanidade. Este fato se revela, de maneira especial, quando se nota que as pessoas não possuem ampla percepção da biodiversidade que as cercam. Talvez isso ocorra por que, em suas ações rotineiras, a espécie humana mantém contato com uma quantia pouco expressiva da diversidade biológica existente no planeta.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o conceito de Meio Ambiente é apresentado como direito fundamental do ser humano e considerado um bem difuso de interesse coletivo. A interpretação restrita deste conceito, bem como a falta de percepção em relação à dimensão da diversidade biológica a qual a humanidade se insere e dela depende, pode levar à insuficiência de recursos e, por conseguinte, à destruição dos ambientes naturais.

Isto porque, apesar de ser pequena a parcela da biodiversidade necessária à sobrevivência da espécie humana, o impacto ocasionado por esta exploração alcança, de maneira sistêmica, todo o resto. Ecossistemas inteiros podem ser destruídos por apenas uma ação impensada ou irresponsável. Exemplos muito claros podem ser observados com frequência, como a poluição das águas em razão de uso indiscriminado de detergente líquido, a falta de gestão na deposição de resíduos sólidos em aterros e lixões, a poluição atmosférica gerada pela queima dos combustíveis fósseis e pela emissão de outros gases poluentes, entre muitas outras ações de risco ambiental.

Em verdade, a diversidade biológica impactada pela sociedade atual vai muito além do que a utilizada em sua alimentação, medicamentos e insumos para produção, por exemplo. Seguramente, cabe a ponderação sobre novas táticas para utilização da biodiversidade com menor impacto, uma vez que “o sustento depende do ar puro, da terra disponível, da água limpa”. (ALIER, 2012, p. 335).

Desta forma, tão importante quanto compreender os efeitos negativos do desenvolvimento econômico, é potencializar ações conservadoras dos recursos naturais, buscando a preservação da diversidade biológica para as futuras gerações (TABARELLI et al. 2012). Nesta lógica, a Educação Ambiental vem colaborando de modo expressivo em prol da percepção em relação ao Meio Ambiente e do lugar e responsabilidade da espécie humana neste contexto.

Pensando nesses ideais, o presente trabalho objetiva discutir a Educação Ambiental no interior da Escola de Tempo Integral, abordando aspectos históricos do ensino de tempo integral na rede pública de Ensino Básico, que foi instituído pelo Programa Mais Educação, do governo federal, e a abordagem ambiental tratada nesta modalidade educacional.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi fundamental a compreensão sobre o conceito de Meio Ambiente presente em teóricos como LEFF (2014), MERLEAU-PONTY (2012), WALDMAN (2006) e ALIER (2012) quando os autores discutem, sob diferentes óticas, a topofilia²³ e a percepção ambiental.

Por meio da abordagem metodológica quanti-qualitativa, foi realizada uma busca do entendimento da Educação Ambiental como filosofia, como forma de compreensão da realidade socioambiental, e não somente como uma disciplina obrigatória dos currículos escolares. Esta abordagem metodológica também foi utilizada como norteadora do estudo do Programa de educação em tempo integral “Mais Educação”, possibilitando realizar um levantamento documental. A realização do levantamento histórico deste Programa teve o propósito de expor um cenário e contextualizar, historicamente, a situação da Educação Ambiental por ocasião da implementação do mesmo. Para tanto, foi realizada uma ampla pesquisa em homepages oficiais do referido Programa, assim como em documentos disponibilizados na Internet pelo Governo Federal.

Bases de dados do Portal Transparência, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e as legislações pertinentes ao Programa analisado também foram consultadas para análise dos dados referentes aos recursos financeiros. Esta busca a documentos de domínio público nas homepages institucionais tenderam à realização de um diagnóstico sobre os aspectos: pedagógico, dotação orçamentária e efetiva utilização dos recursos financeiros disponibilizados, entre outros.

RESULTADOS

No que diz respeito à ação do Estado na concepção e execução da política pública de educação integral, a presente pesquisa permitiu observar uma certa confusão no conceito de Educação Integral. A discussão sobre a condição de oferecimento por parte da unidade escolar de

²³ Topofilia = topo: lugar, filia: sentimento positivo. Topofilia é descrita como sendo o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico.

uma “temporalidade integral no ensino (escola de tempo integral) ou a educação visar à integralidade da formação educacional do estudante (escola de ensino integral) vem persistindo até hoje” (SOUZA, 2015, p. 50). A esta questão ainda podem somar-se as demandas estruturais curriculares e pedagógicas, bem como a problemática infraestrutura oferecida pelas escolas municipais onde o Programa se desenvolve, a qual, em diversos casos, carece de adequações para que se garanta um ensino de tempo integral de qualidade.

Além disso, há a questão da ineficiência com relação aos critérios de emprego dos recursos destinados ao Programa Mais Educação. Em termos quantitativos, este fato se tornou transparente quando se averigua que Estados da federação com maior densidade populacional e que, por conseguinte, tem mais estudantes do Ensino Básico ligados ao Programa de educação integral, recebem menos recursos. A tabela abaixo apresenta esta situação com base nos anos de 2011 a 2013, disponibilizados para consulta pública através do Portal da Transparência – Controladoria Geral da União – Brasil (2014a?):

Tabela 1: Repasses Financeiros na Educação, por Unidade Federativa, durante o período de 2011 a 2013

ESTADOS	ANO 2011			ANO 2012			ANO 2013		
	TOTAL GERAL	PDDE	%	TOTAL GERAL	PDDE	%	TOTAL GERAL	PDDE	%
ACRE	21.477.862,32	218.753,10	1,019	66.000,00	-	-	46.711.351,30	389.140,00	0,833
ALAGOAS	33.025.543,58	30.495,00	0,092	28.723.789,47	1.000,50	0,003	169.142.764,28	1.080,00	0,001
AMAPÁ	15.378.102,89	61.736,10	0,401	-	-	-	32.072.135,52	90.100,00	0,281
AMAZONAS	51.570.133,32	24.490,40	0,047	-	-	-	352.106.823,59	7.980,00	0,002
BAHIA	162.531.319,12	-	-	275.214.394,93	-	-	850.708.360,15	15.880,00	0,002
CEARÁ	172.679.265,35	-	-	-	-	-	412.665.853,65	5.100,00	0,001
DISTRITO FEDERAL	33.992.598,06	-	-	-	-	-	85.660.626,30	-	0,000
ESPIRITO SANTO	23.900.286,31	92.372,75	0,386	21.164.355,17	37.988,50	0,179	39.818.449,33	-	0,000
GOIÁS	64.881.102,34	44.298,20	0,068	-	-	-	78.787.338,76	-	0,000
MARANHÃO	60.180.390,09	220.025,70	0,366	-	-	-	517.039.496,06	312.220,00	0,060
MATO GROSSO	115.257.120,40	28.697,90	0,025	-	-	-	59.491.052,97	2.280,00	0,004
MATO GROSSO DO SUL	45.505.360,57	1.147,20	0,003	-	-	-	64.389.832,14	-	0,000
MINAS GERAIS	202.988.881,12	-	-	317.470.601,75	12.800,00	0,004	282.158.528,14	-	0,000
PARÁ	86.274.672,72	116.852,90	0,135	4.610.875,40	-	-	671.625.694,98	92.040,00	0,014
PARAÍBA	37.534.307,31	124.346,30	0,331	3.353.518,36	-	-	124.427.861,54	31.140,00	0,025
PARANÁ	127.183.837,63	5.178,20	0,004	195.884.287,24	7.140,20	0,004	152.077.459,00	12.660,00	0,008
PERNAMBUCO	121.012.730,88	53.955,30	0,045	187.686.399,85	53.752,70	0,029	330.459.546,78	89.280,00	0,027
PIAUÍ	74.882.735,67	2.424,20	0,003	94.698,89	-	-	219.694.989,24	660,00	0,000
RIO DE JANEIRO	189.226.243,34	44.424,10	0,023	136.701.420,61	5.740,50	0,004	82.323.839,70	59.060,00	0,072
RIO GRANDE DO NORTE	52.954.217,39	27.299,70	0,052	127.148,16	-	-	483.368.310,29	3.040,00	0,001
RIO GRANDE DO SUL	77.496.315,10	42.662,10	0,055	141.611.292,70	42.479,70	0,030	81.108.122,60	81.860,00	0,101
RONDÔNIA	25.487.681,45	19.629,60	0,077	31.787,04	-	-	33.137.461,89	34.420,00	0,104
RORAIMA	26.965.707,61	108.648,90	0,403	14.148.104,77	109.121,40	0,771	20.909.105,63	214.300,00	1,025
SANTA CATARINA	85.819.670,59	37.370,60	0,044	169.907.092,92	30.384,50	0,018	62.905.698,65	60.100,00	0,096
SÃO PAULO	182.978.369,80	48.499,30	0,027	229.985.131,64	115.656,70	0,050	232.784.388,10	243.900,00	0,105
SERGIPE	35.309.645,45	81.841,30	0,232	43.390.461,05	2.752,80	0,006	21.340.818,25	7.600,00	0,036
TOCANTINS	20.911.086,61	37.012,40	0,177	57.433.752,37	37.262,70	0,065	58.435.851,23	62.840,00	0,108

Fonte: BRASIL, [2014a?]

Os dados exibidos na Tabela 1 permitem constatar que os recursos federais para a Educação estão distribuídos de maneira claramente desproporcional em comparação com a distribuição geográfica da população. Em consequência, o percentual do valor direcionado ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que destina recursos ao Programa Mais Educação – menos de 1% –, também sofre a mesma discrepância. Tais dados levantam dúvidas em relação à exequibilidade do Programa Mais Educação, uma vez que Estados com populações pequenas recebem repasses financeiros comparáveis aos Estados brasileiros mais populosos.

Não obstante ao baixo percentual destinado ao Programa de educação integral, em alguns casos, o valor investido não vem sendo empenhado de forma a cumprir com as ações propostas para Programa de maneira eficaz. Este fato pode ser confirmado ao serem observadas as quedas de percentual liberado de um ano para outro. Esta queda no valor denota que a unidade escolar, total responsável por administrar este numerário, conservou um saldo positivo em sua conta bancária, confirmando o fato de não ter conseguido utilizar todo o recurso financeiro recebido para o desenvolvimento das ações do Programa, e prejudicando a manutenção dos repasses em anos consecutivos.

Neste ponto cabe a reflexão sobre a necessidade de maior cuidado na gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE no interior das unidades escolares. Afinal, o planejamento financeiro deve favorecer o desenvolvimento das ações educacionais, de modo que possa providenciar as necessidades materiais e de infraestrutura para que as práticas metodológicas propostas nos projetos de educação integral se concretizem, garantindo, assim, o seu sucesso.

O aumento do percentual do investimento do Governo Federal no Programa Mais Educação, por sua vez, expõe uma maior demanda e, conseqüentemente, maior emprego deste recurso nas unidades escolares. No entanto, pela particularidade de funcionamento do Programa Mais Educação, somente as informações de domínio público não permitem afirmar se este recurso financeiro vem sendo utilizado inteiramente para a educação de tempo integral nas unidades executoras do mesmo. Isto porque o referido recurso destina-se também a outras finalidades, tais como prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas de Educação Básica das Redes Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, além de atender às escolas privadas de Educação Especial, mantidas por organizações sem fins lucrativos, cadastradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou demais instituições similares de atendimento direto e gratuito ao público.

A unidade escolar administradora dos recursos financeiros pode utilizá-los para aquisição de material permanente; conservação e pequenos reparos da unidade escolar (tanto no que diz respeito à contratação de serviços quanto à compra de materiais para este fim); aquisição de material de consumo; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais. Desta forma, seria necessário acessar os dados quantitativos de cada unidade escolar ao fim do período executado para que se investigue a real aplicação do recurso.

Outro aspecto merecedor de registro é que, o plano de ação para emprego dos recursos financeiros destinado ao Programa de educação integral deve cooperar para que estes recursos sejam gastos de maneira mais apropriada. Este cuidado no planejamento deverá refletir em qualidade nas ações educativas desenvolvidas com estudantes, bem como, no incentivo e melhoramento dos recursos materiais e equipamentos disponibilizados aos educadores.

Deste modo, a equipe gestora do Programa Mais Educação nas unidades escolares pode ser mobilizadora, procurando garantir maiores oportunidades a seus estudantes. As ações e vivências em questões ambientais ocorrem de maneira desarticulada e tímida, em datas comemorativas ou ações sistemáticas, como os projetos hortas escolares. O Programa federal prevê maior participação da sociedade nos projetos escolares de tempo integral, tanto no que diz respeito à realização das ações, mas também na elaboração e planejamento – inclusive financeiro - das mesmas. Resta maior empenho por parte dos envolvidos no Programa de educação integral para a articulação junto a estes atores.

DISCUSSÃO

Em sua concepção, o Programa Mais Educação sugere a realização de atividades educativas de forma complementar ao período de aulas formal dos estudantes do Ensino Básico. Estas atividades, comumente denominadas de “oficinas”, consistem basicamente de ações culturais, lúdicas e práticas desportivas. Raramente as unidades escolares promovem ações de aprofundamento teórico ou reforço escolar. Para o funcionamento, torna-se necessário que a unidade escolar reorganize sua rotina de modo a promover a ampliação do tempo de permanência dos estudantes participantes ao Programa para um mínimo de 7 (sete) horas diárias.

De acordo com a publicação “Programa Mais Educação: passo a passo” (BRASIL, 2013c), em termos operacionais, para inclusão no Programa Mais Educação, as unidades escolares da rede pública de ensino, tanto estaduais quanto municipais, precisam fazer a adesão em plataforma

online e, de acordo com o projeto educativo em curso, optarem por realizar atividades nos macrocampos entendidos como temáticas ou áreas do conhecimento. Por meio destas atividades ou oficinas, o Programa Mais Educação garante a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, no intuito de melhorar a aprendizagem de crianças e adolescentes.

A operacionalização do Programa Mais Educação ocorre pela Secretaria de Educação Básica (SEB). A sustentação econômica é garantida com repasse de verba direto do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Assim, a equipe gestora do Programa em uma determinada escola recebe a verba pública diretamente na conta bancária da unidade escolar, devendo administrar e prestar contas deste recurso ao final de dez meses. No princípio, o Programa visou atender as escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), localizadas em cidades/regiões marcadas por situações de vulnerabilidade. No entanto, a ampliação por meio de incentivos municipais possibilitou a implantação em um maior número de escolas, chegando a acontecer casos de municípios em que todas as escolas municipais conseguiram implantar o Programa Mais Educação²⁴.

A execução do Programa Mais Educação é de responsabilidade das Secretarias de Educação dos estados e municípios participantes, que devem organizar suas equipes tendo à frente o Coordenador Municipal ou Estadual do Programa. A equipe de gestão envolvida no Programa, alocada na Secretaria de Educação, precisa planejar as ações, acompanhar e avaliar a implementação nas escolas, promover ações formativas para os que atuam como educadores, promover encontros periódicos para troca de experiências e controlar toda a documentação (inclusive financeira) relacionada ao Programa e exigida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC.

Além desta estrutura - Coordenador Municipal e Equipe de Gestão -, há o professor comunitário, responsável pela organização das ações no interior das escolas. Este profissional auxilia na reorganização da rotina escolar, bem como emite os relatórios indispensáveis às instâncias administrativas superiores. Este professor comunitário precisa manter forte vínculo com a comunidade escolar e do seu entorno, de forma a possibilitar o estreito relacionamento entre a escola e a comunidade. Disto depende o desenvolvimento do Programa, uma vez que as ações formativas previstas em sua concepção abrangem toda a comunidade.

²⁴ No município de Presidente Prudente/SP, o Programa recebeu o nome de Cidadescola, e foi implantado de maneira gradual, alcançando todas as escolas municipais no ano de 2014, graças ao incentivo da Prefeitura Municipal que contribui com transporte e recursos humanos para o desenvolvimento das ações.

Ainda, o professor comunitário acompanha os monitores, oficinairos, educadores e todos os recursos humanos envolvidos em suas atividades, de modo a garantir a qualidade das ações e, ainda, favorecer a propositura de atividades extraclasse e fora dos muros da escola, promovendo parcerias com outras instituições da cidade. A ação do professor comunitário não deve ser impositiva, mas sim dialógica. Segundo Freire (1979), “não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação (FREIRE, 1979, p. 69)”. Assim, o professor comunitário precisa sentir-se na posição de mediador entre a escola formal e as experiências populares. Há, portanto, uma aproximação entre a escola e a comunidade local e regional, fator fundamental para a efetiva implementação e desenvolvimento do Programa.

Baseando-se no conceito de integralidade (conjunto de tudo o que é utilizado para formar ou completar um todo; completo) o Programa menciona que é de todos a responsabilidade da efetivação da Educação Integral, tanto da sociedade em geral e do entorno da escola, quanto dos educadores no habitual trabalho escolar formal. De acordo com Freire (1979, p. 30),

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

A proposta do Programa prevê então, a utilização de espaços e de objetos de conhecimento, além do escolar, que podem proporcionar um maior aproveitamento do ambiente de convívio social do estudante como tática para promoção da integralidade da educação.

No manual operacional do Programa (BRASIL, 2014, p. 14), a Educação Ambiental é abordada no macrocampo “Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/Educação econômica”, e prevê a realização de ações que,

(...) favoreçam a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, competências e atitudes voltadas para a sustentabilidade sócio ambiental e econômica, bem como a compreensão da função social dos tributos e o controle social.

Para que este objetivo seja alcançado pelas unidades escolares, o referido manual indica seis atividades²⁵ a serem desenvolvidas nas escolas, transformando-as em espaços educadores sustentáveis que possam favorecer aos envolvidos na educação integral a demonstração de suas experiências no desenvolvimento da criatividade, valorizando vivências sem que se perca de vista o currículo proposto.

²⁵ As atividades sugeridas são: Economia solidária e criativa/Educação econômica (Educação financeira e fiscal); Horta escolar e/ou comunitária; Jardinagem escolar; COM-VIDAS (organização de coletivos pró Meio Ambiente); Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e/ou jardinagem escolar; Uso eficiente da água e energia.

Não obstante ao que está proposto no manual, algumas ações podem ser incrementadas, ou melhor desenvolvidas em sua proposta metodológica. A título de exemplo, as atividades de horta escolar e/ou comunitária e nas ações de jardinagem escolar com os estudantes, poderia ser considerada a noção de lixo-educação²⁶, recomendando a recuperação da matéria orgânica. Nas ações propostas pela atividade “Uso eficiente da água e energia”, por exemplo, a noção de ecoeficiência²⁷ poderia ser mais aprofundada.

Para ser bem sucedida, a Educação Ambiental na escola de tempo integral precisa observar e se utilizar dos conhecimentos populares e das regionalidades nas quais os estudantes estão inseridos, contudo, sem perder a articulação entre as ações formativas da cidadania com o currículo formal da escola. Também estas ações não podem apenas trabalhar na perspectiva do lúdico pelo lúdico, não atrelada ao compromisso com a aprendizagem significativa. As ações ambientais na escola de tempo integral precisam observar a formação do estudante em termos de conceitos e valores socioculturais.

De acordo com sua concepção, o projeto de Educação Integral está ancorado na instituição escolar, ambiente privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o espaço único dessa formação. A escola possui diferentes maneiras de favorecer experiências, fora de seu espaço formal, conectadas aos seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar em conjunto com a sociedade. Ações como as visitas a museus, parques, zoológicos e a outros espaços socioculturais, acompanhadas por educadores e profissionais que, intencionalmente, propiciam essas possibilidades educativas em outros espaços educativos são muito válidas para o aprendizado e a percepção ambiental. Afinal de contas, “(...) o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade (FREIRE, 1979, p. 39).

Por fim, é importante ressaltar que, no bojo de todo este debate, é sempre necessária a busca por um modelo educacional que trate de assuntos ambientais, mesmo porque, ao se tratar de formação, seja ela curricular ou sociocultural, o Meio Ambiente precisa estar inserido de modo a se garantir a formação de cidadãos engajados com a causa ambiental.

CONCLUSÃO

²⁶ Este conceito é trabalhado pelo escritor, pesquisador, ambientalista e lixólogo Dr. Maurício Waldman, em sua obra “Lixo - cenários e desafios”, publicada em 2010 pela Editora Cortez.

²⁷ O termo foi concebido pelo Conselho Mundial de Negócios para o Desenvolvimento Sustentável (World Business Council for Sustainable Development), em 1992, no livro *Changing Course*, sendo endossado na Conferência Rio-92 onde passou a ser difundido como sinônimo de filosofia de gerenciamento que leva à sustentabilidade.

O objetivo central desta pesquisa foi discutir a Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral na rede pública de Ensino Básico, executada pelo Programa Mais Educação. Este objetivo central se desdobrou na realização de um levantamento dos documentos de domínio público sobre o Programa Mais Educação (Governo Federal), possibilitando conhecer o seu histórico de criação e operacionalização, bem como o desenvolvimento da Educação Ambiental no referido Programa.

Observou-se que, a aprendizagem de qualidade na escola deveria ser o foco principal do Programa, e não apenas o acesso e permanência do estudante neste espaço de educação formal. No entanto, este estudo apontou que nem sempre esta proposição se realiza a contento. É importante reafirmar que a discussão sobre a condição de oferecimento por parte da escola de uma temporalidade integral no ensino (escola de tempo integral) ou a educação visar à integralidade da formação educacional do estudante (escola de ensino integral) é ainda assunto debatido entre educadores atuantes nesta modalidade, precisando ser melhor definida se a finalidade consistir em progresso na qualidade da educação integral.

Com relação aos dados quantitativos analisados, e considerando que todos os cidadãos tem direito equitativo à Educação, incluindo-se também a Educação Ambiental, o uso dos recursos de maneira equilibrada – sem disparidade entre os Estados, mesmo levando-se em consideração as eventuais diferenças em relação aos valores de IDEB – seria uma maneira de se garantir o desenvolvimento das ações recomendadas pelo Programa Mais Educação, alcançando, assim, melhorias na qualidade da educação integral proporcionada.

Diante das considerações expressas neste trabalho, constata-se que a discussão a respeito da Educação Ambiental na Educação Integral está longe de se findar. A reflexão sobre sua real contribuição na constituição de cidadãos socialmente e ecologicamente responsáveis precisa ainda de um enfoque maior dos gestores e educadores envolvidos.

No entanto, percebe-se que propostas extraescolares e atividades extracurriculares promovem momentos em que a Educação Ambiental pode se concretizar em outros espaços e atividades, com a participação de outros atores sociais que não os educadores envolvidos no Programa Mais Educação, como acontece em visitas a parques, museus ambientais, zoológicos. Porém, esta tarefa não pode ser delegada unicamente a estes parceiros da Educação. Apesar da Educação Ambiental poder ser desenvolvida em qualquer ambiente, a escola precisa cumprir seu papel na formação do estudante.

Entende-se que a percepção ambiental e o elo afetivo entre o indivíduo e o ambiente físico pode ocorrer de diferentes maneiras: tanto holísticas e espiritualizadas, quanto capitalistas e politizadas. O fato é que o Meio Ambiente está em foco em diferentes segmentos da sociedade, e cabe à Educação Ambiental o direcionamento positivo deste olhar consciente sobre a natureza.

REFERÊNCIAS

ALIER, Joan Martinez. **Ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. Tradução de Maurício Waldman. São Paulo: Contexto, 2012.

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

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Portal da transparência**. [2014a?]. Disponível em: <http://br.transparencia.gov.br/>. Acesso em: 01 dez 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014. 71 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113. Acesso em: 15 jul 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC, 2013c. 48 p. (Série Mais Educação).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

LEFF, Enrique. Entrevista realizada por Amalia Safatle # em 43. **Revista Página 22**. Disponível em: <http://www.pagina22.com.br/index.php/2010/07/entrevista-enrique-leff/#sthash.Q9JWWYpF.dpuf>. Acesso em 06 dez 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Coleção Debates; 40).

SOUZA, G. P. O. **Educação ambiental e o Acervo Educacional de Ciências Naturais da UNOESTE: atendimento à rede municipal de tempo integral de Pres. Prudente (SP) e sua inserção no Programa Mais Educação**. 2015. 221f. Dissertação de Mestrado. Área de Concentração: Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente/SP.

TABARELLI, Marcelo et al. A conversão da floresta atlântica em paisagens antrópicas: lições para a conservação da diversidade biológica das florestas tropicais. **Interciência**, Caracas, v. 37, n. 2, p. 88-92, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=33922717002>. Acesso em: 27 fev 2015.

WALDMAN, Maurício. COIMBRA, José de Ávila Aguiar (coord.). **Meio ambiente & antropologia**. São Paulo: Ed. SENAC, 2006. (Série Meio Ambiente; 6).

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

EDUCATION AND LABOR IN THE MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

¹Dr^a Erika Porceli Alaniz, ²Livre Docente Neusa Maria Dal Ri

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, docente do Mestrado em Educação, Presidente Prudente, São Paulo. a.porcelirika@gmail.com

²Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar

Agência de fomento: CNPQ

RESUMO

Este artigo discute a proposta de Educação para o trabalho na pedagogia do MST. A formação técnico-profissional nesse movimento social encontra-se profundamente integrada à forma de organização da produção nos assentamentos, à organização coletiva voltada para a luta social e a instauração da gestão democrática na escola por meio do autogoverno dos alunos, professores e comunidade. Nesse sentido, o trabalho é central na formação, pois a organização da escola e da produção é ao mesmo tempo um processo de trabalho e processo educativo. Com base na pesquisa bibliográfica, buscamos sistematizar e analisar o sentido da educação para o trabalho na formação técnico-profissional, tendo como referência, principalmente, os estudos sobre a experiência do Instituto Educacional Josué de Castro (IEJC), no Brasil. Consideramos que há uma diferença essencial entre a educação profissional oficial e a proposta de educação para o trabalho defendida e implementada pelo MST.

Palavras- Chave: trabalho; educação profissional; movimento social; gestão democrática.

ABSTRACT

This article discusses the proposal of Education for work in the MST pedagogy. Technical and professional training in this social movement is deeply integrated into the way of organizing production in the settlements, the collective organization focused on social struggle and the establishment of democratic management in school through self-government of students, teachers and community. In this sense, work is central training, because school organization and production is simultaneously a process of work and process educativo. Com based on the literature, we sought to systematize and analyze the meaning of education for work in technical training -professional, with reference mainly to experience the Educational Institute Josué de Castro (IEJC). We believe that there is an essential difference between the official education and the proposal of education for work advocated and implemented by the MST.

Keywords: work; professional education; social movement; democratic management.

INTRODUÇÃO

Objetivamos, com esse artigo, discutir a proposta de educação para o trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), considerando a prática de educação e a diretriz político-pedagógica do movimento. Consideramos que há uma diferença essencial entre a educação profissional oficial e a proposta de educação para o trabalho defendida e implementada pelo MST.

Com vista a demonstrar tal hipótese, realizamos a pesquisa bibliográfica com base em teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos especializados que abordem as experiências de educação para o trabalho nas escolas técnico-profissionalizantes destinadas à formação de técnicos e lideranças desse movimento social. Com base nessas experiências, buscamos delinear o sentido da educação para trabalho na pedagogia do MST.

Organizamos o artigo em duas seções. Na primeira, expusemos o sentido da educação para o trabalho para o MST e indicamos que a formação profissional está profundamente atrelada à forma como se organiza a produção. Na segunda seção, expusemos a experiência do Instituto Educacional Josué de Castro (IEJC), considerado pelo MST e pela literatura especializada (CALDART, 2009; DAL RI e VIEITEZ, 2004) uma importante referência na difusão do modelo de formação profissional na perspectiva defendida por esse movimento social.

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NA PEDAGOGIA DO MST

O MST amplia o sentido da formação profissional ao buscar atrelá-la às necessidades de desenvolvimento do trabalho coletivo nos assentamentos e à luta social por reforma agrária. Caldart (2009, p.54) sistematiza algumas ideias sobre a educação para o trabalho no e do campo e aponta que ela constitui-se por outra lógica, que é oposta ao trabalho assalariado e está voltada para a produção coletiva dos trabalhadores do campo. Portanto, não se trata apenas de unir educação geral e profissional na perspectiva do mercado como se propõem as escolas públicas profissionalizantes oficiais.

Da mesma forma hoje, quando se reflete sobre a integração entre educação básica e formação específica para o trabalho, o olhar se coloca para a lógica do trabalho que predomina nas cidades. A Educação do campo, ao retomar esta reflexão sobre a relação entre educação e trabalho, se pergunta e interroga a teoria pedagógica: o que significa pensar a relação entre educação e trabalho, e fundamentalmente os processos de formação humana ou de produção do ser humano, tendo como base os processos produtivos do campo? [...] *No âmbito específico sobre a formação profissional, por exemplo, pensar na lógica da agricultura camponesa não é pensar em um trabalho assalariado, que é a forma desde a qual se pensa hoje, inclusive do ponto de vista crítico (no debate do médio integrado desde a concepção de politecnia), a questão da formação dos trabalhadores para sua inserção nos processos produtivos.* (CALDART, 2009, p.54).

Essa concepção indica ser diferente da educação profissional e média oficial quando propõe vincular-se ao trabalho. Isso ocorre porque a escola constitui-se como instância separada do mundo produtivo, havendo apenas a promessa integradora quando o estudante estiver de posse da certificação. No modelo de escola oficial apartada do mundo do trabalho, os conhecimentos e conteúdos ensinados no decorrer da progressão nos níveis de ensino justificam-se mais para reproduzir a hierarquia social do que propriamente as demandas de conhecimentos advindos das exigências tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho, principalmente se considerarmos que uma pequena parcela dos trabalhadores insere-se no trabalho complexo. Por essa razão, a educação profissional oficial, em um contexto de sofisticação tecnológica, pode oferecer, de um lado, um ensino academicista, com pouca relação com a vida e a realidade social; de outro, educação para o trabalho aligeirada a uma parcela significativa da classe trabalhadora.

Ferretti e Silva Jr (2000) salientam que tem havido certo reducionismo na compreensão da formação profissional, inclusive nos documentos oficiais. Mostram, na análise que fizeram das Diretrizes Curriculares para Educação Profissional de nível Técnico de 1999, a adesão do documento à lógica individualizante da teoria da competência. Ferretti e Silva Jr. (2000) mencionam que o documento compreende a qualificação apenas pelo ângulo dos atributos individuais do trabalhador, com base na abordagem da Psicologia, como: capacidade de raciocínio, espírito empreendedor, iniciativa própria, adaptação ao patamar tecnológico e trajetória profissional. Com isso, despreza os atributos relacionados à classe social do trabalhador, como o lugar ocupado no local de trabalho, a trajetória de luta, nível de organização de classe, os aspectos relacionados ao gênero e etnia, enquanto componentes sociais que constituem a qualificação profissional.

Em contraponto ao modelo oficial, a educação profissional defendida no programa do MST parte da atuação política dos educandos e pressupõe a simbiose entre formação técnica com a formação política. Pergher (2012), ao tratar do IEJC, que desde a sua criação em 1995 tem-se configurado como uma referência na implementação da proposta formativa do MST, salienta que a formação almejada deve voltar-se à formação humana conforme uma matriz multilateral que combina escolarização, formação de militantes e formação profissional. Desse modo, Pergher (2012) salienta que o trabalho necessário à formação humana na perspectiva almejada no IEJC pressupõe a superação da formação profissional na ótica do capital, a qual está pautada em conteúdos cognitivos fragmentados e na referência a um trabalho artificial, uma vez que a formação encontra-se separada da inserção concreta na prática social. No IEJC, a prática social é a

principal matriz formativa e dela extraem-se as dimensões integrantes da formação, qual seja: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história (PERGHER, 2012).

Caldart *et al* esclarece que a educação para o trabalho, no âmbito do MST, não se esgota nela mesma e nem se vincula a preparação estrita ao mercado de trabalho, pois a formação para o trabalho nesse movimento social tem como preocupação:

[...] construir novas formas e relações de trabalho no campo, estreitamente vinculada à própria luta social, por isso também a consideração da “militância na organização” também como “trabalho”. Em nosso horizonte está a associação de produtores livres, e, no caso do campo, através de formas cada vez mais complexas e abrangentes de atividades produtivas e de cooperação entre os trabalhadores camponeses. E está o trabalho emancipado da lógica de exploração pelo capital. Só isso. Fundamentalmente isso. (CALDART *et al*, 2013, p.215-216)

O MST, além de construir um programa educacional avançado em muitos aspectos, como por exemplo, no que se refere a imbricação entre Educação, trabalho associado e gestão democrática na educação, materializa muitas das concepções e princípios presentes no seu projeto educativo por meio das escolas próprias do movimento e daqueles que ele tem influência. Dal Ri e Vieitez (2013) mencionam que o sistema escolar do MST possui três tipos de escola: a) criada pelo MST; b) estatais controladas por membros do MST; c) estatais que o MST tem influência e luta por hegemonia.

As concepções e práticas educacionais estabelecidas pelo MST são bastante arrojadas, seja quando organiza a educação por meio da gestão democrática e auto-organização dos alunos, seja quando persegue como horizonte a construção de relações de trabalho desalienadas.

Entretanto, a educação profissional no MST desenvolve-se perpassada de contradições e limites postos pela organização social capitalista. Entre eles estão, de um lado, os limites objetivos da permanência e mesmo instauração das Cooperativas de Produção Agrárias (CPAs) nos assentamentos. Mohr (2006), fundamentada em Christofolli, indica que apesar da cooperação constituir-se em uma forma superior de organização do trabalho, tais propostas têm encontrado dificuldade de se consolidarem no âmbito do MST, em grande parte das vezes, pela contradição entre o comportamento artesanal dos produtores e as exigências objetivas do trabalho associado. Quando as cooperativas se instalam ainda há a contradição advinda da sua inserção na esfera de circulação de mercadoria, integrando, portanto, a divisão social do trabalho capitalista. De outro lado, há um pequeno número de escolas próprias e com influência do MST, bem como o caráter ainda experimental dos projetos educativos voltados para implementação da cooperação na produção e na escola com fundamento nas teorias socialistas.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ATRELADA À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NO MST: A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO EDUCACIONAL JOSUÉ DE CASTRO (IEJC)

No processo de ocupação da terra, o MST tem desencadeado inúmeras experiências educacionais que se iniciam nos acampamentos e estruturam-se nos assentamentos. Essa experiência decorre da necessidade de efetivar o direito à Educação e dar continuidade à escolarização das crianças, jovens e adultos (CALDART, 2000). Essa forma de atuação indica a compreensão de que a educação voltada para a realidade e desenvolvimento do movimento social é um aspecto fundamental.

Com intuito de ressaltarmos as concepções e práticas de educação profissional no MST, com base na literatura analisada, teremos como referência principal o curso Técnico de Administração de Cooperativas (TAC), atualmente denominado curso Técnico em Cooperativismo, do Instituto Educacional Josué de Castro (IEJC), do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Esse curso destaca-se como uma referência importante porque encontramos, nas literaturas consultadas, a efetivação da proposta pedagógica do MST em uma escola técnica própria do movimento, o que permite vislumbramos a aplicação do programa de formação do MST. Ademais, o ensino ministrado no IEJC relaciona-se diretamente com o perfil do militante que o movimento necessita, como apontaram Dal Ri e Vieitez:

Para o movimento, não basta que o militante tenha formação política, ainda que esta seja essencial. Paralelamente a essa qualidade, o Movimento precisa que o seu membro tenha também capacitação técnica, bem como desenvolva as aptidões necessárias à organização coletiva da vida social, à organização coletiva da produção e de outras atividades econômicas. (VIEITEZ e DAL RI, 2004, p.46)

A necessidade de realizar a formação técnica, de nível médio, no assentamento decorreu da forma cooperativa de produção organizada nos assentamentos. Georgen e Stédile (1991 *apud* Souza, 1999) salientam que o desenvolvimento da cooperação agrícola depende de condições objetivas (aspecto físico da terra, mercado e maquinário), como das condições subjetivas (grau de consciência, nível cultural, conhecimento técnico em relação à agricultura, à mecanização e aos métodos administrativos presentes na comunidade). Imbuídos dessa preocupação “a direção do MST desenvolve propostas de organização da produção, cursos de formação e experiências de coletivo de produção”. (SOUZA, 1999, p.108).

A cooperação agrícola ocorre por meio de diferentes formas de organização, sendo elas: coletiva, semicoletiva e associações (SOUZA, 1999). Entretanto, concordamos com Dal Ri e Vieitez (2004), na compreensão de que a forma de organização mais avançada é a Cooperativa de

Produção Agropecuária (CPA), que se caracteriza por ser “cooperativa socializada de gestão democrática ou de autogestão”. (DAL RI e VIEITEZ, 2004, p.46).

No caso do MST, a luta comum e coletiva por reforma agrária, que culmina na ocupação da terra, é o primeiro momento de organização coletiva, mas que só demonstra potencial de continuidade e enfrentamento das relações capitalistas de produção na medida em que estende para a organização do trabalho, da produção e das demais instâncias da vida social, entre elas, a escola. Podemos identificar a imbricação desses elementos no processo de organização da cooperativa de produção do MST, uma vez que essa forma de cooperação passa a requerer do movimento processo de ensino voltado para a formação profissional dos militantes.

A concepção de autogestão, nesse caso, não é apenas um modelo organizacional, pois se refere a apropriação do poder pelo coletivo dos trabalhadores decorrente do processo de luta contra a ordem capitalista estabelecida na sociedade. Assim, a instauração do autogoverno envolve a tomada de decisão coletiva em todas as atividades ligadas a produção econômica, a vida social e cultural. Nesse sentido, a atuação do movimento atrela luta, organização produtiva e educação, tendo como base a crítica radical aos fundamentos da sociedade capitalista, como propriedade privada, hierarquia e divisão do trabalho.

Importante destacar que, quando os trabalhadores camponeses passam a desenvolver a organização econômica no âmbito do assentamento, a faz contrapondo à lógica de organização hierárquica das instituições capitalistas e cria novas formas de organização do trabalho fundamentadas no trabalho coletivo. A instauração da cooperativa de produção elimina o atravessador e, em parte, permite que uma maior parte do valor produzido retorne aos trabalhadores sob a forma de valor de uso. Entretanto, a esfera da circulação evidencia que os camponeses são produtores de valor de troca, mercadorias, havendo captação de mais valor do decorrer do circuito da produção capitalista. (MARX, 2005).

A instauração de processo formativo com vista a desenvolver novas relações sociais de trabalho decorre desse processo de aprimoramento das formas de organização da cooperação no interior do MST e nos assentamentos (SOUZA, 1999). Nesse atrelamento entre organização da luta social e ocupação da terra, organização da produção coletiva e educação para o trabalho nas CPAs, a autogestão tem sido um elemento estruturante nas relações de trabalho e educacionais desejadas e, em parte, implementadas. Assim, a autogestão constitui-se em um mecanismo fundamental nas relações sociais que se estabelecem na produção e na escola.

[...] A “auto-educação dos iguais” e “a autogestão da ordem social reprodutiva” não podem separada uma da outra. A autogestão- pelos produtores livremente associados-

das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento *progressivo*- e inevitavelmente em *mudança*. (MÉSZÁROS, 2005, p.75)

Um das experiências de Educação próprias do MST e que funciona com base no programa pedagógico do movimento é o IEJC. O IEJC, mantido pelo ITERRA e localizado no município de Veranópolis- Rio Grande do Sul, surgiu com o objetivo de oferecer, em especial, formação profissional para os militantes do Movimento. Dal Ri e Vieitez (2004) esclarecem que o IEJC constitui em uma escola média e profissional com objetivo de oferecer educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuar no MST, sendo que oferece o ensino de nível médio, de educação profissional e formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do MST. Caldart *et al* expõe que a criação do IEJC decorreu:

[...] do objetivo de construir uma escola vinculada aos interesses de classe dos trabalhadores que vivem no e do campo e com um desenho diferente da escola capitalista, assumindo o contraponto de projeto histórico, nas circunstâncias contraditórias em que isso poderia se tornar possível. Pretendíamos ser uma escola popular, com as condições materiais mínimas de espaço e meios para trabalhar com dignidade, para desenvolver não apenas o ensino, mas também a cultura política que envolve o processo de formação da consciência e, ao mesmo tempo, acumulou informações e produziu novos conhecimentos que servissem aos movimentos sociais e trabalhadores através da pesquisa. (CALDART *et al*, 2013, p.23)

Pergher (2012) salienta que a construção do IEJC retrata a necessidade do MST, em especial, construir uma proposta pedagógica diferenciada que estivesse vinculada ao projeto político e educativo do MST e subsidiasse a luta pela reforma agrária no Brasil. Para isso, conforme o Itterra (PERGHER, 2012), o IEJC deveria atender a demanda de escolarização do povo do campo, privilegiar- no método pedagógico- a formação humana, atrelar-se ao trabalho de modo a garantir, inclusive, a sustentabilidade da escola, pautar-se na organização coletiva do trabalho educativo.

No decorrer da existência do IEJC, foram criados alguns cursos destinados ao aprimoramento do trabalho nas cooperativas de produção, tais como o Laboratório Organizacional do Campo (LOC), a Formação Integrada à Produção (FIP) e o Técnico Administração da Cooperativa (TAC). O TAC foi a experiência melhor sucedida, como apontou Souza (1999), criado em 1993 e ainda existente no IEJC. Por essa razão, destacaremos alguns aspectos da orientação e prática pedagógica nesse curso.

Caldart (2009) menciona que os dois cursos, o magistério e o TAC, nasceram do acúmulo do MST e do IEJC no campo Educacional. Além disso, o curso TAC nasceu ligado ao desenvolvimento das discussões e práticas de cooperação dos assentamentos vinculados ao MST, com o objetivo de formar quadros capazes de organizar a produção e a gestão das associações coletivas construídas

desde a emergência do movimento. O curso orientou-se por propagar as CPAs pelos assentamentos, pois estas deveriam ser a espinha dorsal do movimento cooperativo e a proposta de cooperação nos assentamentos. (CALDART *ET AL*, 2013).

Uma das expectativas em torno do curso TAC, não plenamente alcançada, era de que o curso ampliasse seu foco para contemplar formas cooperativas de prestação de serviços e apoio às unidades familiares para avançar na cultura da cooperação, bem como esperava-se que os estudantes se organizassem e passassem a gerar renda por meio das empresas criadas por eles, nas quais todos participassem das decisões e repartissem os benefícios. (CALDART *ET AL*, 2013).

Enquanto experiência pedagógica, o exercício de gestão das empresas de forma cooperada pelos estudantes, atrelada as demais práticas formativas, foi importante instrumento de formação profissional dos educandos militantes do movimento. Contudo, do ponto de vista da sustentabilidade, Caldart *et al* (2013) indicaram a dificuldade de entrarem no mercado. Pergher (2012) diz que o trabalho realizado por educadores e educandos do IEJC é garantia de sobrevivência da escola, uma vez que os educandos limpam, colhem, plantam, cozinham, lavam, entre outras atividades para manter o funcionamento da escola.

VÍNCULO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA PEDAGOGIA DO MST

Um dos pilares fundamentais que sustenta a Pedagogia do MST é o trabalho como princípio educativo. Essa referência, o MST embasa-se na pedagogia socialista soviética, em especial nos educadores russos do início da revolução, como Pistrak, Makarencio e Shulgin (DAL RI, 2004; CALDART, 2013), embora haja na proposta educacional do MST influência de outras correntes teóricas, tais como apontou Bezerra Neto (1988): existencialismo cristão de Paulo Freire, construtivistas como Piaget e nacionalista como José Martí. O movimento não se preocupa com uma orientação única e utiliza a pedagogia socialista, a histórico-crítica, a de Paulo Freire, entre outras abordagens.

O trabalho que se vislumbra é o trabalho produtivo real e não alienado. Sendo assim, os estudantes devem atuar na vida social, trazer para a escola os desafios postos pela realidade e a escola deve constituir -se no espaço de aprimorar o processo produtivo e as relações de produção, compreender e desenvolver os processos de trabalho em benefício da coletividade. Além disso, a própria escola deve ser compreendida como local de trabalho e organizada sob a forma de autogestão pelos alunos. Pergher (2012) salienta que no IEJC a organização e gestão da escola é local privilegiado de trabalho.

Shulgin (2013) enfatiza que para a formação comunista o trabalho tem centralidade e argumenta que se a formação das crianças e jovens não tiverem como fundamento o trabalho social, há apenas habilidades como meio para realizar fins, as quais não são suficientes para a formação de uma moral comunista e construção de um trabalho útil à comunidade. Desse modo, salienta a necessidade de introduzir o trabalho social em todas as etapas de formação, em oposição às atividades escolares que simulam o trabalho e empobrece o seu sentido. Essa foi uma crítica à educação soviética no período de Lenin, em que muitas experiências educativas reduziam o trabalho social a limpar e decorar escola. Especificamente em relação à escola média, diz que o problema crucial estava no fato de ser separada da vida e fechada em suas paredes.

Na escola oficial estatal, mesmo na formação profissional, o trabalho não integra a formação, pois o modelo de escola burguesa priorizou o academicismo desconectado da vida social, cujos saberes e conhecimentos em sua maior parte não tem funcionalidade útil para a sociedade. Nesse sentido, introduzir o trabalho como princípio educativo implica em romper com paradigma de ciência vigente da qual emana conhecimentos considerados universais e, portanto, neutros. Ao constituir a escola fundamentada no trabalho, enquanto atividade humana coletiva, também o conjunto de conhecimentos e saberes são modificados em decorrência da perspectiva de classe em que são tratados e da necessidade posta pela vida social. A necessidade de criar uma nova sociabilidade pautada na organização coletiva do trabalho suscita desenvolver tecnologias próprias com base em conhecimentos que direcionem para esse fim.

Shulgin, referindo-se ao contexto soviético, esclarece o sentido do trabalho social como sendo aquele que existe fora da escola, tenha um efeito econômico real e sirva para ajudar a coletividade na fazenda coletiva, no conselho e na área social mais ampla:

Ele, precisamente ele, rompe com a limitação das escolas; ele, precisamente ele, introduz as crianças nas sociedades mais amplas, as inclui na vida dos adultos e com eles ensina a resolver a tarefa do trabalho social. E aquele que tenta limitá-lo a um trabalho para crianças, na escola e só para elas, este luta contra o trabalho social. Ele não é um brinquedo e não é possível brincar com ele. Eis que devem ter um resultado positivo definitivo (um efeito econômico). (SHULGIN,2013, p.143)

Entretanto, precisamos considerar que a execução dessa forma de trabalho no decorrer do processo formativo está perpassada por contradições advindas na divisão social do trabalho capitalista, que caracteriza a atividade agrícola como uma forma considerada primitiva de produção e com pouco desenvolvimento tecnológico. Designa, ainda, à periferia do capital a realização de tal atividade produtiva, caracterizando a agricultura como um modo rudimentar e simples de exercer o trabalho. Superar essa característica do trabalho na agricultura implica superar a forma como a divisão do social do trabalho está estruturada no capitalismo e alterar as

tecnologias e processos de produção que vigoram no campo que, nesse modelo de produção social, estão voltados para exaustão da capacidade física humana. Ou seja, a organização coletiva no campo também implica em recriação das formas de cooperação entre os homens e de novos processos de trabalho.

Pistrak (2005), ao propor sua pedagogia socialista no contexto agrário da URSS, teve que enfrentar essa questão, que é atual devido a forma desigual com que o capitalismo opera no reordenamento mundial, produzindo conglomerados econômicos hegemônicos e a periferia do sistema capitalista. Nessa divisão social do trabalho combina setores de produção avançados com aqueles nos quais prevalecem o trabalho simples. Essa combinação ocorre em toda a cadeia produtiva e em um mesmo setor de produção. Esse é caso da produção de transgênicos que requer alta tecnologia e é combinado com a produção agrícola rudimentar.

Esse conjunto de fatores articulados corroboram para que o trabalho no campo permaneça caracterizado pelo trabalho simples sem o aporte de qualquer tipo de pesquisa, tecnologia, como tradicionalmente foi realizado na periferia do sistema capitalista. Sendo assim, é fundamental a existência da escola do campo atrelada à forma cooperativa de trabalho, ao aperfeiçoamento do modo de produção existente e a luta social contra os condicionantes empregados pelo poder político- econômico que dificultam o desenvolvimento de outras formas de organização social.

Mas também, o trabalho na agricultura deve estar contemplado nos níveis anteriores de ensino enquanto um espaço que coloca fenômenos a serem compreendidos e explicados racionalmente com vista a melhorar a forma de vida no campo e desenvolver as capacidades dos educandos por meio do vínculo que se estabelece com a realidade social. Essa concepção tem como referência educadores marxistas russos como Pistrak e Shulgin. Entretanto, temos que considerar que, contemporaneamente, a forma como o trabalho está organizado no campo e a forma academicista como a escola é concebida coloca desafios para a integração entre trabalho e educação.

Pistrak sistematiza a função que deve desempenhar a educação numa sociedade em processo de transformação de suas relações sociais.

O princípio segundo o qual a escola de 1º grau no campo deve ter uma área (de meio a um hectare), onde se trabalhe racionalmente, é reconhecido por todo mundo. Se quisermos elevar seriamente o nível de nossa agricultura, se quisermos divulgar amplamente os métodos aperfeiçoados de trabalho agrícola e de economia rural, a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque ela é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa. Não se trata, portanto, de especialização agroeconômica, mas simplesmente de uma escola que ensine as crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma

bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente em uma pequena área escolar, consideradas sua idade e força.

O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. (PISTRAK, 2005, p.69-70).

Na literatura consultada, as experiências no MST, que têm conseguido avançar na abordagem do trabalho no processo formativo, referem-se a alguns cursos de formação técnica profissional como o TAC do IEJC. Além disso, como abordou Dal Ri e Vieitez (2004, p.52), os alunos do TAC são trabalhadores e, por meio da pedagogia da alternância, vivenciam um tempo na escola e outro na comunidade.

O tempo escola é o tempo no qual os alunos ficam no Instituto e desenvolvem um conjunto de atividades do curso e a participação na gestão da escola. O tempo comunidade é o tempo no qual os alunos retornam ao assentamento ou acampamentos, realizando tarefas que foram delegadas pelo IEJC ou pelas instâncias do MST. Nesse tempo, os alunos combinam atividades de estudo com a participação direta nas ações do movimento, continuam ou iniciam tarefas que os levaram a fazer um curso específico e atendem às demandas de trabalho em cada local. (PADRONIZAR CITAÇÕES).

Dal Ri e Vieitez (2004) interpretam o curso TAC como exemplo de uma ligação orgânica entre escola e trabalho e salientam que há o desaparecimento da função que a escola capitalista cumpre de formação da mão de obra para o mercado de trabalho, uma vez que o MST procura estabelecer um vínculo direto entre suas escolas e o empreendimento econômico.

CONCLUSÃO

No IEJC, a formação técnico-profissional caracteriza-se por um vínculo orgânico com o trabalho produtivo real e, internamente ao movimento social e forma de organização coletiva da produção, não se configura como trabalho alienado. Como expressão disso, os estudantes devem atuar na vida social, trazer para a escola os desafios postos pela realidade e a escola deve constituir-se em um espaço para aprimorar o processo produtivo e as relações de produção em benefício da coletividade. Além disso, a própria escola deve ser compreendida como local de trabalho e organizada sob a forma de autogestão pelos alunos.

Na escola oficial estatal, o trabalho não integra a formação profissional, pois o modelo de escola burguesa priorizou o academicismo desconectado da vida social, cujos saberes e conhecimentos em sua maior parte não têm funcionalidade útil para a comunidade a que pertencem. Nesse sentido, para o MST, como apontou Caldart (2009), introduzir o trabalho como princípio educativo implica também em romper com paradigma de ciência vigente da qual emana conhecimentos considerados universais e, portanto, neutros.

REFERÊNCIAS

CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar.-jun. 2009.

CALDART, R.S. *et al.* **Escola em Movimento**: Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 448p.

DAL RI, N. M; VIEITEZ, C.G. A educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.26, p.44-57, mai./ago, 2004.

_____. Gestão associada e democrática nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H.T.; BATISTA, E. L. **Movimento sociais, trabalho associado e Educação para além do capital**. Vol. 2. Outras Expressões: São Paulo, 2013. p.241-264.

FERRETTI, C.J.; SILVA Jr, J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p.43-66, mar. 2000.

MARX, K. **O Capital**: o processo de circulação do capital. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Livro II.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PERGHER, E.G. A organização do trabalho pedagógico e a formação para o trabalho no Instituto Josué de Castro. In: AUED, B.W.; VENDRAMINI, R.C. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p.207-234.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUZA, M. A. **As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST**. 1999, 259 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLA

INCLUSIVE EDUCATION AND ASSISTIVE TECHNOLOGY AT SCHOOL

¹Mariane Della Coletta Garzotti Savioli Garzotti Lima, ¹Valéria Isaura Souza, ¹Adriana Aparecida de Lima Terçariol, ¹Raquel Christino Gitahy Rosan

¹ Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Presidente Prudente/SP. e-mail: mariane.aee@gmail.com

RESUMO

A pesquisa foi realizada com o intuito de investigar o uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) em escolas regulares, bem como avaliar a familiaridade e o conhecimento dos professores quanto às possibilidades de adaptação desses recursos, visando à sua utilização junto aos Estudantes Público-Alvo de Educação Especial (EPAEE). A coleta de dados foi realizada a partir da observação e aplicação de um questionário aos professores de duas escolas públicas da Educação Básica de um município do noroeste paulista. Os resultados encontrados evidenciaram que há necessidade de processos formativos dos professores dessas escolas, de modo que os recursos de TA possam ser efetivamente utilizados, em favor do desenvolvimento e aprendizagem dos EPAEE. Como alternativa de capacitação sugere-se cursos na modalidade a distância, partindo do pressuposto de que a formação continuada de educadores para uma escola inclusiva compreende o apoio e o incentivo no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: educação inclusiva, tecnologia assistiva e formação de professores.

ABSTRACT

The research was conducted in order to investigate the use of assistive technology capabilities (TA) in regular schools, as well as assess the familiarity and knowledge of teachers about the possibilities of adapting these resources, aiming at its use with the students the target public of Special Education (EPAEE). The data collection was performed from the observation and application of a questionnaire to teachers from two public schools of Basic Education of a municipality of São Paulo northwest. The results found showed that there is a need for the formative processes of teachers of these schools, so that the resources of TA can be effectively used in favor of development and learning of EPAEE. As an alternative of training courses is suggested in the modality of the distance, on the assumption that the continued training of educators for an inclusive school understands the support and encouragement in the process of school inclusion of students with disabilities.

keywords: inclusive education, assistive technology and teacher training.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe novidades quanto ao processo de inclusão escolar dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), ou seja, dos alunos que possuem as seguintes deficiências: intelectual, surdez, física, cegueira, surdocegueira, ou mesmo as deficiências múltiplas, também se encaixam como

EPAEE os que possuem o Transtorno do Espectro Autístico (TEA), assim como os considerados Altas Habilidades/ Superdotação. Dentre as novidades, está a importância do uso de recursos da Tecnologia Assistiva (TA), com intuito de oferecer estratégias pedagógicas e metodológicas, representando uma alternativa mais eficaz no processo de atendimento desses estudantes (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, a TA surge como forma de minimizar as barreiras que impedem o acesso e plena participação dos EPAEE, além de diminuir as dificuldades de comunicação e informação enfrentadas por muitos desses estudantes. Nesse sentido, cabe às escolas e aos professores, ao acolherem um EPAEE, promoverem e proporcionarem as adequações necessárias, a fim de possibilitar o acesso ao ensino e aprendizagem escolar, de forma plena a esses estudantes.

Observou-se durante a pesquisa, no entanto, que muitos professores, necessitam de informações e formações para adequar os recursos ou mesmo utilizá-los com a finalidade de tornar o conteúdo de ensino e aprendizagem acessível ao EPAEE. Sá (2003) pontua que há a necessidade de formação de professores para a utilização adequada e eficaz dessas tecnologias, pois o progresso, sucesso e o direito a educação com condições para o pleno desenvolvimento dos EPAEE, pode ficar comprometido se não for lançado mão desses recursos e soluções necessárias ao seu desenvolvimento e acessibilidade no âmbito escolar.

Diante disso, torna-se urgente a necessidade de formação de professores do ensino regular, que de acordo com a pesquisa, é importante e eficaz para esse novo processo, ou seja, o uso de TA em seus contextos de atuação, visa promover e ampliar as oportunidades dos EPAEE terem melhores condições de desenvolvimento e aprendizado. De acordo com Manzini e Deliberato (2006), o profissional da educação, tem um papel fundamental a desempenhar, principalmente, quanto à busca de estratégias diferenciadas para o uso de recursos utilizados no ensino de estudantes com deficiências.

Nesse cenário, este artigo tem como principal finalidade apresentar uma pesquisa cujo objetivo foi investigar o uso de recursos de Tecnologia Assistiva em escolas regulares, bem como avaliar a familiaridade e o conhecimento dos professores quanto às possibilidades de adaptações desses recursos, visando à sua utilização junto aos EPAEE.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Ao longo dos anos as modalidades de Educação Especial e Inclusiva sofreram uma série de modificações, visando à melhoria do atendimento de estudantes com deficiência, de modo que os

mesmos obtivessem sucesso na escola e na vida. Podemos notar uma grande mudança na história da Educação Especial e no seu atendimento, principalmente, no que se refere à legislação, conceitos e formas de denominação dos estudantes com deficiência, assim como os TEA e os de Altas Habilidades/ Superdotação. Por exemplo, atualmente, esses estudantes são denominados como Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

A legislação referente à pessoa com deficiência teve início em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual a Organizações das Nações Unidas (ONU) documenta, com clareza e objetividade, que deve ser assegurado a todos os sujeitos, o direito à educação. Direito esse, reafirmado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien de 1990, garantindo os direitos fundamentais de cada educando atendido, independentemente, de suas particularidades.

Em 1961, a Lei nº 4.024/61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passa a nortear o atendimento educacional das pessoas com deficiência, destacando seus direitos à educação, dentro do sistema de ensino, porém, não sendo extensivo ao ensino regular.

Entre a década de 1970 e 1990, o ensino aos estudantes com deficiência predominava a cultura da institucionalização ou da integração, a alternativa de escolha era escola especial filantrópica ou classe especial nas escolas públicas. No entanto, as duas opções não asseguravam a escolarização (BARRETO; ALMEIDA, 2014).

Segundo Gil (2005), nessas décadas pessoas com deficiência eram consideradas:

[...] um problema que estava na pessoa e, portanto, era a pessoa que precisava ser modificada (habilitada, reabilitada, educada) para tornar-se apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (família, escola, emprego, ambiente). Quem não estivesse pronto para ingressar imediatamente na escola, precisava ser “preparado”, por uma classe especial ou Escola Especial, até ser considerado aceitável (p. 32).

A educação nessa época era baseada, necessariamente, no diagnóstico médico e nas possibilidades de reabilitação, priorizando o assistencialismo e terapêutico no atendimento de estudantes com deficiência. Alterações significativas no Brasil na modalidade da Educação Especial ocorreram a partir da Constituição de 1988, atual carta magna da República Federativa do Brasil, que preconiza a importância da educação e as condições do acesso e permanência na escola, assegurando a garantia contra qualquer tratamento discriminatório e o AEE à pessoa com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. De acordo o Decreto nº 3298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e versa sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, enfatiza a atuação complementar da Educação Especial, ao ensino

regular, caracterizando como modalidade transversal de ensino em todos os seus níveis (BRASIL, 1999).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), afirma que, estudantes com necessidades educacionais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender suas necessidades, sua capacidade de se desenvolver plenamente, respeitando suas limitações. Assim sendo, o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE), passa a incluir desde pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem, até pessoas com alguma deficiência. Porém, o termo Necessidades Educacionais Especiais não substitui a palavra deficiência. Os estudantes com NEE, necessariamente, não precisam ter alguma deficiência para fazer parte de uma escola inclusiva.

Uma proposta que deve ser construída na escola precisa estender-se ao conjunto, atualizar professores e funcionários, desenvolver novos métodos e práticas no currículo, realizar adaptações e vencer as resistências. Também fica estabelecido que, o sistema de ensino deverá assegurar, principalmente, educadores especializados ou habilitados para atuarem com EPAEE na sala de aula, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/1996.

Apenas no século XXI, mudanças relevantes à construção de uma escola inclusiva ocorreram a partir da Resolução nº 2/2001, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ainda, em 2001, na Convenção de Guatemala é promulgado o Decreto nº 3.956/2001, que reinterpreta a Educação Especial, garantindo a eliminação das barreiras que impede o acesso à escolarização das pessoas com deficiências (BRASIL, 2001). Posteriormente, a esse momento, surgem diversas ações promovendo a educação inclusiva para EPAEE, por meio de documentos, legislação, decretos, emendas e programas.

Por fim, a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, define Educação Especial sendo:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 21).

A realização desse atendimento é voltada aos EPAEE, sendo uma modalidade educacional organizada para atender com prioridade esses estudantes, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no horário contrário ao ensino regular. Contudo, a todas diretrizes, leis, pesquisas, documentos entre outros, afirma Gil (2005, p. 20) que:

[...] a melhor resposta para o estudante com deficiência e para todos os demais estudantes é uma educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada estudante: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças. Essa é a Educação Inclusiva.

Ressalta ainda, Carvalho (2008) que, para que a educação seja inclusiva, tornam-se necessárias mudanças na cultura e na escola, considerando as novas ideias, sentimentos, ações, recursos. Constatação essa que, causa insegurança, pois o novo significa desafio. Nesse cenário, o desafio do serviço de AEE para EPAEE é o de propiciar o desenvolvimento de atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização, realizar o atendimento de complementação e/ou suplementação na formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008), adotando para isso, os recursos e serviços de TA.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO

Para que a escola de ensino regular possa realizar a inclusão de EPAEE, torna-se imprescindível que ela compreenda a necessidade de favorecer o uso efetivo da Tecnologia Assistiva a esses estudantes, com o objetivo de garantir o direito ao acesso e à sua participação em todos os espaços e em qualquer atividade escolar. Os recursos da TA são facilitadores para o desenvolvimento e aprendizagem escolar. Para Sartoretto e Bersch (2010), tais recursos podem ser considerados como um apoio, para alcançarem certo objetivo, que deve ser projetado, com o fim de propiciar a participação autônoma do EPAEE em seu percurso escolar.

Sartoretto e Bersch pontuam que, "A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas" (2010, p. 8). Portanto, é necessário que a escola tenha consciência de que precisa disponibilizar os recursos, para que os EPAEE possam ter avanços significativos em sua aprendizagem. Segundo Melo e Pupo (2010), as escolas devem disponibilizar recursos que viabilizem o acesso ao conhecimento.

O uso adequado da TA, vai além da sua existência no universo escolar, é necessário que o professor a utilize de forma conveniente. A escolha correta dos recursos poderá colaborar com o EPAEE, garantindo as condições de acessibilidade, propiciando autonomia, atendendo as necessidades educacionais específicas. De acordo com Sá (2003), Sartoretto e Bersch (2010), Melo e Pupo (2010), o uso da TA, no âmbito escolar, deve estar de acordo com as necessidades dos

estudantes, visando sempre melhorar sua aprendizagem, sua interação e participação, de forma bastante responsável.

Sá (2003) em seu relatório “Material Pedagógico e Tecnologias Assistivas”, destaca a importância do uso e da competência técnica em saber adequar cada recurso a cada necessidade específica. Torna-se, portanto, necessário disseminar o uso da TA nas escolas, propiciando meios para que os professores aprendam a utilizá-las, refletindo, ainda, sobre a possibilidade de criação de recursos que possam ser confeccionados dentro da própria escola com materiais de baixo custo. Portanto, é necessário proporcionar meios para que os professores da rede pública possam compreender e fazer uso desses recursos a serviço de uma educação de qualidade aos estudantes com deficiências e demais necessidades educacionais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de educação básica do interior do noroeste paulista. As instituições foram selecionadas em função da existência de salas específicas para EPAEE que necessitam do apoio pedagógico e de recursos de TA. Essas escolas atuam com a Educação Infantil e Ensino Fundamental, oferecendo ainda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em período oposto ao que a criança estuda.

Essas escolas propiciam contínuas reflexões quanto à inclusão de EPAEE, pois o município já aderiu ao Programa Escola Acessível²⁸, assim como ao Programa Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais²⁹, que é responsável pela implementação de recursos junto às salas de Recursos Funcionais, desde o ano de 2008, e vem atendendo as normas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva. Essa rede de ensino conta com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em quase todas as escolas de Ensino Fundamental e algumas de Educação Infantil. Essas SRM contam com equipamentos e recursos de TA, jogos e materiais que proporcionam o desenvolvimento dos EPAEE.

Os materiais e recursos, do Programa Escola Acessível, são: dois computadores (sendo um *laptop*), um scanner, uma impressora laser, uma TV com tela de 29", um DVD, dois fones de ouvido, um conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos adequados para as áreas de deficiência

²⁸ O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos. Outras informações consultar: <http://portal.mec.gov.br/tv-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>

²⁹ Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Outras informações consultar: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>.

(intelectual, auditiva e deficiência intelectual), uma colmeia, um acionador de mouse, um conjunto de mesa redonda e quatro cadeiras, um conjunto de mesa e cadeiras para computador, um armário, uma mesa para impressora e scanner e um quadro melanínico.

Além desses materiais, as escolas contam, também, com vários jogos e recursos de TA de baixo custo, confeccionados pelo professor de AEE, que atua na sala, além de *softwares* e objetos digitais educacionais e outros, adquiridos com verbas e financiamentos do Programa Escola Acessível.

Nesse cenário, a presente pesquisa contou com o apoio de oito professores do ensino regular, sendo três de Educação Infantil e cinco do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados os instrumentos utilizados foram o questionário e a observação. A observação foi realizada quanto ao uso de recursos de TA, de alto e baixo custo, por EPAEE, durante os anos de 2011 a 2014, nas escolas aqui mencionadas. Essas observações ocorreram, em sala de aula e nas demais atividades, incluindo ainda alguns momentos dos atendimentos educacionais realizados na SRM, no contra turno das aulas.

Após a realização dessas observações e aplicação do questionário, os dados foram selecionados e organizados quantitativamente. Feito isso, a análise foi desmembrada com o apoio da literatura e estudos realizados na área. A seguir, os principais achados deste estudo são apresentados e analisados, de forma geral.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente os sujeitos foram questionados sobre o grau de conhecimento e aplicação dos recursos de TA em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, foi possível constatar que 12.5%, que responderam o questionário, não conheciam ou nem imaginavam o que seriam recursos de Tecnologia Assistiva, outros que representam 37.5%, conheciam, mas apenas por imagens de livros, materiais pedagógicos e por meio de programas televisivos, enquanto que 50% disseram conhecer, efetivamente. Entretanto, em alguns momentos, durante a aplicação do questionário, alguns professores, pediram exemplos de recursos de TA para que pudessem compreender quais eram os recursos de TA, aos quais estávamos nos referindo, pois o termo para alguns se apresentava estranho, ainda desconhecido.

Entretanto, quando exemplificado, alguns dos professores, manifestaram conhecer, reconhecendo, ainda, que sabiam que os recursos de TA já estavam presentes na escola em que atuavam.

Como segundo questionamento, os professores foram indagados se conheciam alguma adequação de atividades, jogos ou material escolar para estudantes com alguma deficiência. O retorno dado pelos professores evidenciou que já conheciam atividades, materiais e recursos adequados ao uso de EPAEE.

Isso é dado ao fato de existirem estudantes incluídos nas salas regulares das escolas em que atuam. Ou seja, os professores tinham o conhecimento a respeito das possibilidades de adequação de atividades, jogos ou material escolar para o trabalho com os EPAEE, a partir da prática ou por observarem as escolas que já realizavam a matrícula desses estudantes no ensino regular.

Ao serem indagados se já haviam trabalhado com EPAEE ou que tinham necessidade de alguma adequação de materiais escolares, adequação postural, arquitetônica ou de talheres, a maioria dos professores respondeu que é docente ou já foi, de turmas do ensino regular, com EPAEE.

Há uma crescente inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas do ensino regular, em especial na rede investigada. Conseqüentemente, um aumento na necessidade de ampliar o uso de recursos, serviços e modalidades de TA, a fim de garantir um ensino de qualidade aos EPAEE.

Outro questionamento lançado aos professores foi no sentido de identificar quais tipos de adequações existiam em sua escola. Aqui observamos que alguns professores afirmaram não existir adequações fundamentais para a inclusão de estudantes com deficiências em suas escolas, tais como: instrumentos de alimentação, ou seja, talheres e pratos adequados, bem como acessibilidade arquitetônica.

Constatamos uma incerteza quanto ao real conhecimento das categorias de TA. Nesse caso, é perceptível que alguns professores possuem um conhecimento superficial sobre os recursos de TA.

Ao questionarmos os professores se já tinham confeccionado ou adequado algum recurso de TA para alguns estudantes, as respostas evidenciaram que 37,5% dos professores nunca realizaram adequações de recursos de TA para uso em sua sala de aula, outros 37,5% já utilizaram os recursos de TA de baixo custo, sem a certeza de estarem confeccionando e adequando corretamente, enquanto que, poucos, apenas 25% já realizaram, de forma consciente e de maneira correta. Os professores apesar de conhecerem alguns dos recursos de TA, ainda não tinham capacitação específica e adequada.

Constatamos que, além do professor especializado, são poucos os professores que tinham condições para orientar os estudantes, quanto ao seu uso.

É importante observar que, de nada adianta incluir os EPAEE, se a escola não lhes proporciona meios adequados ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Isso porque, segundo Sartoretto e Bersch (2010), esses recursos devem existir mesmo se confeccionados ou adquiridos com baixo custo e precisam ser “selecionados de forma adequada”, para que atinjam seu objetivo que é “eliminar ou diminuir as barreiras que impedem o EPAEE de ter um bom desenvolvimento.

Ao solicitarmos aos professores que elencassem quais recursos de TA conheciam ou que já existiam em sua escola, obtivemos as seguintes respostas:

Adequação de instrumentos escolares: engrossadores de lápis, tesoura adaptada, aranha mola, foleadores de páginas, caderno com pautas ampliadas.

Adequações de instrumentos de refeição: prato com ventosas, talheres com adequações, adequações de copos, canecas e canudos etc.

Adequações mobiliárias: cadeiras de rodas com adequações, tampo de mesa para cadeira de rodas, carteira adequada, apoio para pés etc.

Adequações arquitetônicas: rampas acessíveis, banheiros adequados, piso tátil, sinalizadores e placas com imagens de ambientes em Braille ou Libras, ou em miniatura para estudantes surdocegos.

Recursos de Comunicação Aumentativa Alternativa.

Importante percebermos que nessas escolas já existiam estudantes com diferentes deficiências e que os recursos já tinham sido providenciados e utilizados por alguns professores. Isso mostra um avanço, quanto ao fato de que os professores do ensino regular já identificavam a existência desses recursos de TA.

Quando foram questionados se percebiam mudanças quando os estudantes com deficiências utilizavam algum recurso de adequação, ou seja, de TA em sala de aula e escola, os resultados evidenciaram que os professores do Ensino Fundamental, assim como alguns do Ensino Infantil, já percebiam as mudanças e o desenvolvimento educacional e acadêmico dos estudantes que utilizavam os serviços, materiais e recursos de TA. Os professores que disseram não conhecer os recursos entraram em contradição, pois, muitas vezes, não aceitavam ou não compreendiam o trabalho de inclusão educacional com estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir com a realização deste estudo que, por meio da TA, cada vez mais acessível, é possível a inclusão e o atendimento dos EPAEE, superando suas dificuldades

educacionais e potencializando seus talentos. A inserção dos EPAEE, no ensino regular, tem como princípio primeiro a compreensão de que a inclusão objetiva valorizar as diferenças, e não limitar e excluir os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, sendo um processo educacional fundamentado em legislação específica por meio de leis, decretos e diretrizes que fortalece o desafio da participação de toda a comunidade escolar, ou seja, professores, funcionários, família e outros.

No entanto, um dos desafios a serem superados decorre da falta de formação e informação dos professores. Para que essa realidade se reverta é de suma importância o comprometimento por parte dos profissionais da educação, para melhoria do processo educacional desses EPAEE, nas diferentes situações que possam surgir no ambiente escolar. Portanto, faz-se necessário a formação dos professores, tanto do ensino regular, quanto especialistas que atuam no AEE, de modo que compreendam e aprendam a trabalhar de forma colaborativa, planejando e fazendo uso de recursos diversificados que favoreçam a real inclusão e o acesso a uma educação de qualidade aos EPAEE.

É imprescindível que haja a formação dos profissionais da área educacional para o uso de recursos de TA a serviço da educação, afim de que estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais, possam se comunicar e participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem, ampliando assim o acesso à educação de forma igualitária e com qualidade. O desafio de formar professores, de diferentes perfis, formando-os para o uso de TA com os EPAEE, deve acontecer de forma constante, respeitando e valorizando os educadores, rompendo com a homogeneidade na formação e assumindo a heterogeneidade.

Diante dos muitos desafios enfrentados pelo professor em sua rotina de trabalho e vida pessoal, tais como: a falta de recursos financeiros, duplas e triplas jornadas em salas de aula, necessidade de se dedicar à família, entre outros, surge a necessidade de se propor condições flexíveis para que essa e outras formações ocorram, proporcionando horários flexíveis de estudo, com a finalidade de otimizar o seu tempo. Desse modo, uma possibilidade viável para esses processos formativos seria, por meio da Educação a Distância (EaD), modalidade na qual o cursista organiza sua dinâmica de estudos, da forma como lhe convier.

O cotidiano de cada professor, muitas vezes, o impede de buscar oportunidades de formação para melhorar sua prática, entre elas tempo e espaço no qual possa compreender e trocar experiências a respeito do uso dos diferentes recursos de TA. Nesse sentido, a EaD, pode proporcionar condições e flexibilidade para que possam aprender e melhorar a sua prática

pedagógica. Há diferentes modelos de EaD, o importante é buscar aquele que irá propiciar a interação desse professor que assumirá o papel de aprendiz, com outros docentes, também em formação, afim de que possam trocar experiências, buscar informações e construir novos conhecimentos, de forma compartilhada.

Concluimos que, embora, muitos passos tenham sido dados em relação à inclusão dos EPAEE nas escolas da rede pública, ainda existem muitos impasses que precisam ser superados. É necessária uma mudança de postura frente a essas diferenças, de forma adequada, em uma perspectiva de Escola Inclusiva, garantindo acesso, participação e permanência dos EPAEE, propiciando autonomia e independência em sua vida escolar e social.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Luciana P. S. Jatobá; ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. Deficiência e Universidade: um estudo sobre inclusão e superação através do tempo e alguns casos na Faculdade Sete de Setembro (Fasete). **Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE**. Ano 8 n. 8 dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Especial**. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**: Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da de Educação Especial**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2007.

BRASIL - ITS. **Tecnologias Assistivas nas Escolas** – Recursos Básicos de Acessibilidade Sócio-digital para Pessoas com Deficiências. São Paulo: Microsoft/Educação, 2008.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva** – O que o Professor Tem a Ver com Isso? Editora TEC. São Paulo, 2005.

MANZINI, José Eduardo; DELIBERATO, Débora. **Portal de Ajudas Técnicas Para Educação Equipamento e Material Pedagógico Especial Para Educação, Capacitação e Recreação da Pessoa com Deficiência Física.** Brasília–DF: MEC/SEESP, 2006.

MELO, Amanda Meincke; PUPO, Deise Tallarico. **Livro acessível e informática acessível.** Brasília, D. F.: MEC/SEESP. Fortaleza: UFC, 2010.

SÁ, Elisabete Dias. **Material Pedagógico e Tecnologias Assistivas.** Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial Cnotinfor. Portugal, 2003.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cassia Reckziegel. **Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE

¹Hellen Costa David, Helena Faria de Barros

¹Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Curso de Mestrado em Educação, Presidente Prudente, São Paulo. e-mail: hellendcosta@yahoo.com.br.

Órgão de fomento– PROSUP/Capes.

RESUMO

O presente trabalho se refere a uma pesquisa qualitativa em fase de conclusão, embasada em um estudo de caso. Os principais objetivos consistiram em analisar a importância, a elaboração e execução do planejamento didático (anual e semanal) realizado por professores municipais da cidade de Presidente Prudente - SP, que regem classes de Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos. O foco dessa análise foi compreender o significado atribuído ao referido planejamento didático (anual e semanal). Os procedimentos de coleta de dados foram: entrevistas com professoras, observação da execução do planejamento didático semanal pelas docentes e análise documental dos planos didático semanal. Na análise de conteúdo, adotou-se a metodologia proposta por Bardin, que proporcionou a organização das informações em categorias. Os dados obtidos permitiram constatar que os professores precisam se aprofundar em estudos sobre o planejamento didático (organização, elaboração, execução e avaliação), garantindo, assim, o aprimoramento da prática docente. **Palavras-chave:** educação infantil, planejamento didático; formação de professores.

ABSTRACT

This paper refers to a qualitative research being completed, based on a case study. The main objectives consisted in analyzing the importance, the development and implementation of educational planning (annual and weekly) carried out by local teachers in the city of Presidente Prudente - SP, governing early childhood education classes, with children four and five years. The focus of this analysis was to understand the meaning given to that educational planning (annual and weekly). Data collection procedures were interviews with teachers, observation of the implementation of weekly educational planning by teachers and documentary analysis of weekly teaching plans. In the content analysis, we adopted the methodology proposed by Bardin, which provided the organization of information into categories. It was possible to see that teachers need to delve into studies of educational planning (organization, preparation, execution and evaluation), thereby ensuring the improvement of teaching.

Keywords: early childhood education , educational planning; teacher training.

INTRODUÇÃO

Atualmente a questão da formação de professores tem ocupado parte significativa das discussões na área da Educação, em que a mesma se destaca como uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino, visto que os atuais desafios colocados à escola exigem que o

trabalho docente, sobretudo dos docentes da Educação Infantil esteja cada vez mais conectado com o processo de formação.

No âmbito da Educação Infantil, nota-se que não há uma preocupação relacionada à “como planejar” o trabalho educativo inicial com as crianças de zero a cinco anos. Vários autores Rosemberg (1999), Campos (2006), Chamboredon (1986) têm colocado a questão da Educação Infantil no centro de suas preocupações, de forma que, ganham relevância temas como: expansão da Educação Infantil, a qualidade da Educação Infantil Brasileira, definição social e o significado da primeira Infância. Mas julga-se necessário o estudo do planejamento didático, visto que, a educação a este nível dirigida às crianças de zero a cinco anos, ganha estatuto de direito, colocando-se como etapa inicial da Educação Básica que deve receber todas as crianças brasileiras, respeitando-se os preceitos constitucionais. Tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm a responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que requer um trabalho intencional e de qualidade integrando o cuidado e à formação. Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento didático.

Autores como: Gandin (1991), Gauthier (2013), Hoffmann (2015), Rosemberg (1999) Junqueira Filho (2001) e Santos Filho (2012) chamam a atenção para a necessidade de rigor nos termos usados. Assim, comumente, a palavra planejamento é utilizada para indicar o documento resultante da ação de planejar, sinônimo de plano e não do processo em si, como convém definir. Observa-se que em Educação, há uma ambiguidade no pensar e no fazer planejamento, pois, os professores não negam a importância de planejar, mas, percebe-lhes sérias limitações. Planejar remete, quase sempre, a preencher plano, ou ainda, planejar para outros executarem, como acontece com a supervisão, direção, secretaria.

Em relação ao planejamento, como processo, Ayoub (2005, p.146), reforça a ideia da sua importância central no processo educativo.

Planejar: fazer, projetar, traçar, elaborar, programar, planificar, construir um plano de ação que oriente o processo educativo. Deve ser elaborado considerando os procedimentos didáticos metodológicos e a avaliação do trabalho desenvolvido em relação aos alunos, à atuação do professor, à instituição e ao próprio planejamento. O planejamento didático pedagógico precisa ser algo vivo e dinâmico; não pode caracterizar-se como mero instrumento burocrático.

Com base nos autores citados anteriormente foi possível constatar que o ideal é que a escola cumpra seu papel social de humanização, de emancipação, que de voz a todos e que o trabalho do professor, possa ser menos alienado e alienante; que o professor possa repensar a sua prática, refletir sobre ela e buscar novas alternativas. Para isso, entende-se que o planejamento didático é um excelente caminho.

Observa-se que a análise do planejamento didático como ação humana, dever assumir um compromisso de vir a se constituir um movimento dialético entre teoria e prática, possibilitando ao educador discernir que os meios utilizados na ação e interação do planejar não se esgotam, deve haver o pensar, a criticidade, pois o planejamento como processo social, possui uma íntima relação com a política, assim necessitando de uma práxis inovadora.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo central: analisar a importância, a elaboração e execução do planejamento didático (anual e semanal) dos professores Municipais da Educação Infantil, que atendam crianças de quatro e cinco anos. Entretanto esta participação dos professores como participantes da pesquisa oferecerá oportunidade significativa para a revisão de sua prática e desenvolvimento profissional.

METODOLOGIA

O projeto e os documentos necessários foram encaminhados e cadastrados para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPQ) da Universidade do Oeste Paulista, sob Nº 2274. A metodologia da pesquisa adotada, para a realização deste estudo, optou por uma abordagem qualitativa, de cunho fenomenológico, embasada em um estudo de caso, a fim de coletar informações referentes à questão da importância do planejamento didático (anual e semanal) pelos professores municipais de Educação Infantil.

Primeiramente foi entregue, na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) uma cópia do projeto de pesquisa e, depois da análise feita pela Comissão de Estágios, Projetos de Pesquisas e Extensão, foram indicadas cinco instituições para o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo passo foi o contato com as escolas de Educação Infantil, a fim de explicar a proposta de trabalho da pesquisa. Cabe salientar que das cinco escolas indicadas, como relatado anteriormente, somente quatro puderam ser selecionadas para a pesquisa, visto que uma das instituições estipuladas pela SEDUC (Secretaria Municipal de Educação) era uma creche que atendia crianças entre zero e três anos de idade. Portanto, somente quatro escolas, foram analisadas, nas quais, somente quatro professoras se dispuseram a participar e colaborar para o desenvolvimento da pesquisa, sendo que, estes participantes teriam que lecionar para as crianças de 4 e 5 anos. Foi critério para inclusão dos professores na pesquisa o lecionar na faixa etária correspondente na pré-escola, crianças de 4 e 5 anos.

Para melhor compreensão, o Quadro 1, a seguir, traz a organização do agrupamento das instituições descritas na pesquisa:

QUADRO 1 - Modalidade de Instituições pré-escolar

Nome da escola	Nº Salas Pré-escola (4 e 5 anos)	Nº Professores no seguimento pré-escolar (4 e 5 anos)	Nº de Professores que aceitaram participar da pesquisa
Escola A	2 salas de regime integral: <ul style="list-style-type: none"> • Período da manhã uma educadora desenvolve atividades lúdicas; • Período vespertino uma professora realiza o desenvolvimento de atividades pedagógicas 	2 professoras 2 educadoras	PROFª A
Escola B	2 salas: <ul style="list-style-type: none"> • Período matutino • Período vespertino 	2	PROFª B
Escola C	4 salas: <ul style="list-style-type: none"> • 1 período matutino • 1 período vespertino • 2 período integral 	4	PROFª C
Escola D	2 salas: <ul style="list-style-type: none"> • Período vespertino 	2	PROFª D

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora. (Planejamento Didático: ações e interações na Educação Infantil, 2014)

Observa-se, portanto, que no total de dez professores deste seguimento, somente quatro se dispuseram a colaborar com a pesquisa, visto que os seis restantes não se dispuseram a participar da pesquisa em realizar a entrevista; a observação da sala de aula e, principalmente, disponibilizar a coleta do plano didático semanal.

Posteriormente foi realizada as entrevistas com as quatro professoras e em seguida a observação da execução do planejamento didático semanal pelas docentes e análise documental dos planos didático semanal.

Os dados obtidos foram organizados em categorias que emergiram da classificação progressiva dos elementos. A categorização serve para dar significado às mensagens e, assim, ratificar as categorias (termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender).

A seguir, são apresentadas as categorias emergentes dos dados. As informações obtidas foram organizadas em categorias emergentes da consideração das ideias emitidas e da consideração dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, as categorias levantadas foram:

elaboração do plano, tendo como análise as entrevistas, as observações e a análise documental; execução do plano, analisado com base nas observações realizadas; e, por fim, avaliação, que remete à análise dos documentos, especificamente do plano semanal das professoras.

RESULTADOS

Cabe ressaltar que as entrevistas realizadas permitiram estabelecer o perfil docente (Quadros 2 e 3) das professoras de Educação Infantil, a fim de apreender sua identidade profissional.

QUADRO 2 - Formação Docente

Escolas	Formação	GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	MAGISTÉRIO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	CARREIRA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO	INSTITUIÇÃO INICIAL NA CARREIRA
Profª A EM Odette Duarte da Costa	SIM	SIM	SIM	14 ANOS	SIM	FILANTRÓPICA	
Profª B EM Ettore Marangoni	SIM	SIM	SIM	21 ANOS	SIM	MUNICIPAL	
Profª C EM Aparecida Alves	SIM	SIM	NÃO	2 ANOS	SIM	MUNICIPAL	
Profª D EM Giseli Dalefi	SIM	NÃO	SIM	1 ANO E 9 MESES	SIM	MUNICIPAL	
TOTAL	4	3	3	-----	4	----	

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora. (Planejamento Didático: ações e interações na Educação Infantil, 2014).

QUADRO 3 - Características Pessoais dos Docentes

Escolas	Perfil	SEXO	IDADE	ESTADO CIVIL	SITUAÇÃO FUNCIONAL: CONCURSADA	EXERCE DOCÊNCIA EM OUTRA ESCOLA	EXERCE OUTRA ATIVIDADE
Profª A EM Odette Duarte da Costa	FEM.	ENTRE 31 A 41 ANOS	CASADA	SIM	NÃO	NÃO	
Profª B EM Ettore Marangoni	FEM.	ENTRE 31 A 41 ANOS	CASADA	SIM	SIM ESCOLA MUNICIPAL ENS. FUND. I	NÃO	

Profª C EM Aparecida Alves	FEM.	ENTRE 24 A 30 ANOS	SOLTEIRA	NÃO	NÃO	NÃO
Profª D EM Giseli Dalefi	FEM.	ENTRE 24 A 30 ANOS	SOLTEIRA	NÃO	NÃO	SIM ESCRITÓRIO ADM.

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora. (Planejamento Didático: ações e interações na Educação Infantil, 2014).

Com base nos Quadros 2 e 3, foi possível estabelecer o perfil das participantes da pesquisa. Observa-se que todas são do sexo feminino, sendo duas professoras de faixa etária de entre 24 e 30 anos e duas outras com idade entre 31 e 41 anos. Somente as professoras A e B, são casadas.

Todas possuem formação acadêmica em Pedagogia, sendo que, as professoras A, B e D realizaram a graduação em um período de três anos. A professora C, iniciou o curso no ano de 2007 e alega ter concluído no ano de 2013, por motivos de saúde precisou suspender a frequência ao curso inúmeras vezes, mas não desistiu e conseguiu concluí-lo.

Pode-se observar que as professoras A e B, são veteranas na carreira profissional e são concursadas, visto que possuem mais que 10 anos de docência. As professoras C e D possuem entre 1 e 2 anos de docência, podendo ser consideradas iniciantes na carreira profissional docente; e não são concursadas, seguem uma jornada de trabalho parcial com contrato eventual de trabalho.

Todas iniciaram a carreira profissional docente na Educação Infantil em escolas municipais; somente a professora A lecionou, em início de carreira, em instituição Filantrópica.

Portanto, foi possível estabelecer o perfil das participantes da pesquisa. Observa-se que as professoras estão dispostas e satisfeitas com o cargo em que atuam. A maioria trabalha em uma única instituição, com jornada parcial; com exceção da professora B que leciona também em outra instituição do Ensino Fundamental I, e a professora D que trabalha na área administrativa de um escritório, em período oposto à sua jornada de trabalho docente.

DISCUSSÃO

No relato das professoras, na observação e análise dos documentos, podemos constatar que três delas apontaram se sentir preparadas em questão ao planejamento didático, pois acreditam que a experiência profissional, a pós-graduação, os diversos materiais didáticos e as orientações pedagógicas, ofertadas na instituição escolar, contribuíram para a segurança na elaboração dos planos. Apenas uma das entrevistadas, demonstrou estar insegura, pelo fato de ser iniciante na carreira profissional docente.

Assim, volta-se aos estudos de Vasconcellos (1999), nos quais revela que a segurança na elaboração do plano se valida quando o professor busca concretizar aquilo que se almeja (relação teoria e prática). Nesse sentido, Fusari (1988) complementa que a segurança advém da fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois significando o exercício contínuo da ação-reflexão-ação, o que caracteriza o ser educador.

Nessa linha de pensamento, Ayoub (2005) assinala que a segurança na elaboração do plano surge quando o professor compreende, primeiramente, o que é planejar, que remete sempre ao fazer, projetar, traçar, elaborar, programar, planificar, para que assim possa, depois, construir um plano, que seja capaz de orientar o processo educativo. Deve-se caminhar por etapas, no planejar, para que o professor possa compreender o sentido do planejamento didático, a fim de ser algo vivo e dinâmico e não simplesmente ser caracterizado como um mero instrumento burocrático.

Esta segurança se vivifica quando a práxis é determinada, considerando suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações: “É quando o professor possui a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade” (VASCONCELLOS, 1999, p. 97).

Com base nos dados coletados, observa-se que há uma defasagem na compreensão e na importância do planejamento, pois planejamento configura-se como todo o processo de planejar e não somente remete à ação de avaliar o desempenho da criança, ver o que vai ser trabalhado durante a semana ou, simplesmente, contemplar os objetivos preestabelecidos.

Para Gandin (1991, p. 41), o planejamento: “[...] consiste exatamente no processo de explicar a realidade desejada e de construir (transformar) a realidade existente tendo como rumo aquela realidade desejada. O planejamento é, justamente, a inteligência que dá eficácia a este processo”.

Na concepção de Vasconcellos (1999, p. 45):

[...] o planejamento das ações da escola na perspectiva da construção da cidadania [...] atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Ainda de acordo com Vasconcellos (1999), a importância e o desejo que se tem do planejamento é que a escola cumpra seu papel social de humanização e emancipação, em que o aluno possa desabrochar, como pessoa e como cidadão. Deseja-se, também, que com o planejamento o professor defina sua prática docente de modo a torna-la emancipatória e

inovadora, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, ressignificá-la e buscar alternativas. Para isto, entende-se que o planejamento é um excelente caminho.

Todas as professoras realizam o seu plano didático semanal, pautadas em uma rotina, com projetos temáticos e algumas atividades que envolvem as áreas e que devem compor o planejamento semanal da Educação Infantil, conforme aponta Hoffman (2105, p. 75):

- a) Área do desenvolvimento infantil: desenvolvimento motor, conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático, conhecimento social, conhecimento espaço-temporal, linguagem e representação (gráfica, plástica, musical, corporal e outras), desenvolvimento socioafetivo;
- b) Áreas de conhecimento: língua portuguesa e literatura, matemática, história, geografia, ciências naturais, música, dança, teatro, desenho, pintura, escultura, religião, educação física, informática e outras ciências;
- c) Atividades, práticas e projetos pedagógicos: ouvir, contar e representar histórias; conversar sobre fatos do cotidiano; brincar de faz de conta; jogar, explorar jogos e materiais diversos; observar e cuidar de plantas e animais; cozinhar ou preparar alimentos; desenhar, pintar, amassar, rasgar, recortar, colar e modelar; cantar, dançar, brincar com instrumentos musicais, apreciar sons e diferentes gêneros musicais; brincar de correr, pegar, pular, esconder; alimentar-se; fazer a higiene; organizar o material e o ambiente; passear e visitar outros ambientes; brincar com jogos de computador, etc. (HOFFMAN, 2105, p. 75).

Constatou-se, com base na entrevista, na observação e na análise documental que a elaboração dos planos didáticos semanais coletados nem sempre atendem as três áreas de desenvolvimento apresentadas por Hoffmann (2015), ficando, assim, um plano semanal com grandes limitações. Muitas vezes, contempla uma única área de desenvolvimento, ocultando as demais.

De acordo com Junqueira Filho (2011), deve-se levar em consideração dois lados do planejamento semanal: o que as crianças precisam aprender (objetivos do professor) e o que elas “querem aprender” (interesses e necessidades reveladas pelas crianças). Portanto, é de suma importância, na elaboração do plano semanal, contemplar as áreas de desenvolvimento da criança descritas por Hoffman (2015), como também valorizar os seus interesses e necessidades, como aponta Junqueira Filho (2011).

CONCLUSÃO

Com base na análise dos dados até o momento, verificou-se que houve a consecução dos objetivos propostos na pesquisa. Foi possível diagnosticar que quanto à elaboração do planejamento, somente uma das quatro professoras entrevistadas compreende o significado e a importância do planejar, pois ela realiza o planejamento semanal, a partir de temas de interesse da vida cotidiana da criança. Essa professora realiza o plano anual e semanal.

As professoras A, B e D apresentam segurança e domínio na execução do planejamento didático. A professora C, por ser iniciante na profissão docente sente dificuldade em planejar.

Portanto os dados obtidos permitiram constatar que os professores precisam se aprofundar em estudos sobre o planejamento didático (organização, elaboração, execução e avaliação), garantindo, assim, o aprimoramento da prática docente.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. **NARRANDO experiências com a educação física na educação infantil**, Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

CHAMBOREDON, Jean Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício da criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

FUSARI, José C. O Planejamento Educacional e a Prática dos Educadores. **Revista da Ande**, São Paulo, n. 8, 1988.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Coleção – Fronteiras da Educação – Editora Unijui 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 20 ed. Porto Alegre: Mediação 2015.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel A. Conversando lendo e escrevendo com as crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil Pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.107, p.07- 40. julho.1999.

SANTOS FILHO, José Camilo. **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis. Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 1).

EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO PSICOMOTORA NA COGNIÇÃO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

EFFECTS OF A INTERVENTION PSYCHOMOTOR IN COGNITION DIAGNOSED CHILDREN WITH SPECTRUM DISORDER AUTISTA

Caroline Nunes Gonzaga¹, Mileide Cristina Stoco de Oliveira², Alline Sayuri Tacaki Alves¹, Larissa Borba André³, Augusto Cesinando de Carvalho⁴, Tânia Cristina Bofi⁴.

¹Discente em Fisioterapia da UNESP - Presidente Prudente. e-mail: caa_nunes_11@yahoo.com.br

²Discente do Programa de pós Graduação Residência em Fisioterapia – UNESP- Presidente Prudente

³Discente do Programa de Pós Graduação de Lato Senso em Fisioterapia – UNESP – Presidente Prudente.

⁴Docente no Departamento de Fisioterapia – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente.

RESUMO

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) são distúrbios que se caracterizam por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento que começam a aparecer já nos primeiros anos de vida. Suas principais características são: déficits na comunicação e interações sociais, falta de reciprocidade social, incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos. O objetivo foi avaliar as áreas da cognição em crianças com diagnóstico de TEA, por meio da Escala de desenvolvimento Motor (EDM). Participaram seis crianças com o TEA, com média de idade 57,50 meses, frequentadoras do Laboratório de Psicomotricidade (LAPS) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP), encaminhadas pela Secretaria da Educação de Presidente Prudente. Utilizou-se como instrumento de avaliação a EDM, que avaliam crianças de 2 a 11 anos de idade. Conclui-se que as crianças avaliadas apresentaram déficits nas áreas cognitivas, no entanto obtiveram melhora nessas áreas após a intervenção psicomotora de seis meses.

Palavras-chave: transtorno autístico, cognição, terapêutica, fisioterapia, avaliação de resultados de intervenção terapêutica.

ABSTRACT

The Autism Spectrum Disorder (ASD) are disorders that are characterized losses by severe and widespread impairments in several areas of development that begin to appear already in the first years of life. Its main features are: deficits in communication and social interactions, lack of social reciprocity, inability to develop and maintain relationships. The objective was to evaluate the areas of cognition in children diagnosed with ASD, through the Development Motor Scale (DMS). They participated in six children with ASD, with an average age of 57.50 months who attend the Psychomotor Laboratory (LAPS) Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (FCT / UNESP), directed by the Secretariat Education of Presidente Prudente. It was used as an evaluation tool DMS, that assesses children 2-11 years old. It is concluded that the children showed deficits in cognitive areas, but showed improvement in these areas after the psychomotor intervention six months.

Keywords: autistic disorder, cognition, therapeutics, physical therapy specialty, evaluation of results of therapeutic interventions.

INTRODUÇÃO

O autismo foi descrito pela primeira vez por Kanner em 1943, no artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact”. O autor concluiu que os onze casos descritos no artigo, apresentavam diferenças individuais, porém possuíam semelhanças que formavam uma “síndrome única”, que parecia rara, mas que acreditava que seria frequente. Esses indivíduos apresentariam um grande isolamento social desde o princípio da vida e teriam uma obsessão pela metodicidade. As características mais comuns e marcantes encontradas por Kanner eram: incapacidade de estabelecer e manter relação com pessoas e situações desde o início da vida; características peculiares na comunicação como dificuldade na construção de frases, sendo que uma porcentagem dessas crianças utilizariam linguagem não verbal; problemas alimentares; reações anormais diante de fortes ruídos ou objetos em movimento; dificuldade na mudança de rotina; movimentos estereotipados; preferências por formas específicas para realizar atividades.

Em 1944, Hans Asperger, descreveu uma síndrome semelhante ao autismo descrito por Kanner, no artigo “Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter” – (A Psicopatia Autista na Infância). Embora ambas possuam uma tríade comum, como déficit na interação social, comunicação, interesses restritos e comportamentos estereotipados e repetitivos, as pessoas com autismo podem apresentar diferentes níveis de capacidade quanto a linguagem, cognição e comportamento.

Wing em 1997 sugere as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), que inclui, segundo a APA (2002) a Perturbação Autista, a Perturbação de Asperger e a Perturbação Global de Desenvolvimento sem outra Especificação (autismo típico).

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) são distúrbios que se caracterizam por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento, como nas habilidades de interação social recíproca, de comunicação, comportamentos, interesses e a presença de atividades estereotipadas.

Foram propostas várias teorias para determinar a origem do autismo, porém, não há uma etiologia específica, considerando-se que o mais provável é que seja originado por múltiplos fatores. Essas teorias podem ser divididas em três, sendo elas: psicogênicas, biológicas e cognitivas.

Um das primeiras e principais teorias que surgiram, nos anos de 50 e 60, foram às psicogênicas. Sugerem que as crianças com autismo nascem “normais”, ou seja, não possuem alteração biológica, sendo que o ambiente em que estas se encontram é desagradável, promovendo dessa forma um distúrbio emocional que leva a criança a se refugiar no seu mundo. Porém, essa teoria foi desconsiderada quando analisaram crianças que sofriam maus tratos e eram negligenciadas pelos pais e não desenvolveram autismo.

As teorias biológicas sugerem que as características clínicas do autismo refletem alterações neurodesenvolvimentais em decorrência de fatores genéticos, intrauterinos ou perinatais, ou por uma combinação destes. Acreditam que os fatores neurobiológicos e neuroanatômicos também estão relacionados com a origem do autismo.

As teorias cognitivas enfatizam os déficits cognitivos, considerando que estes podem ser responsáveis por outros déficits e sintomas do TEA, como linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações.

A Associação de Amigos do Autismo apresentou dados que mostram que 0,6% a 1% da população no Brasil é atingida por esses transtornos, e que são quatro vezes mais predominantes em crianças do sexo masculino. No entanto, sabe-se que a prevalência estimada do autismo é 1 em cada 88 nascidos vivos, sendo essa prevalência maior entre os transtornos do desenvolvimento.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (DSM-V), publicado em maio de 2013, realiza uma fusão dos quatro transtornos utilizados anteriormente para classificação do autismo (Transtorno Autista, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno de Asperger). De acordo com o novo manual, o autismo passa a ser classificado em leve, moderado e grave nos seguintes domínios: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos.

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM V), para que seja obtido o diagnóstico de TEA, devem ser preenchidos os critérios a seguir: déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas por déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal; falta de reciprocidade social e incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.

Também devem ser observados padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Além disso, os sintomas devem estar presentes no início da infância, podendo ser diagnosticado ao redor dos 18 meses, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

Os indivíduos com TEA possuem irregularidades no padrão de desenvolvimento, sendo que as áreas desse desenvolvimento apresentam-se em desarmonia entre si. Dessa forma, essas crianças demonstram dificuldade em ter percepção sobre seu corpo tanto de forma globalizada como segmentar, levando a alterações nas noções espacial, temporal e esquema corporal, habilidades motoras que dependem da consciência corporal para serem desenvolvidas.

Os déficits motores começam a aparecer na vida da criança antes dos 3 anos, sendo que se identificados precocemente, aumentam as chances dessa criança receber estímulos por meio de intervenções e ficarem mais próximas das habilidades esperadas para sua faixa etária.

Considerando que há uma estreita relação entre desenvolvimento motor (aquilo que a criança é capaz de fazer) com o desenvolvimento cognitivo (o que a criança é capaz de aprender), acompanhar as habilidades motoras de crianças em idade escolar é uma atitude preventiva quanto à aprendizagem.

As alterações no desenvolvimento estão diretamente interligadas com as habilidades motoras e com o desempenho no método de aprendizagem escolar. Sabe-se que ao intervir nesses elementos, já que estão interligados irão beneficiar o desenvolvimento da criança como um todo. Portanto, acredita-se que ao ser aplicado uma intervenção psicomotora que auxilie no aprendizado da coordenação motora, haverá uma contribuição significativa em outras áreas que possuem essa como pilar.

Diante de tais acometimentos, estudos mostram a importância da compreensão corporal, para auxiliar já nas primeiras fases do desenvolvimento motor, consequentemente auxiliando nas demais áreas contribuintes como a organização espacial, visto que essa é modelo para as diversas possibilidades de ação. Sendo assim, nota-se que os indivíduos acometidos pelo TEA, apresentam não apenas a denominada tríade de dificuldades (interação social, comunicação e comportamentos estereotipados e repetitivos), mas também grandes prejuízos no desenvolvimento psicomotor, sendo necessária a atuação de uma equipe multidisciplinar composta por psicomotricistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas. e profissionais que lidam com problemas alimentares e de sono.

Dessa forma, o objetivo do estudo foi avaliar as áreas da cognição (esquema corporal, linguagem e a organização espaço-temporal) em crianças com diagnóstico de Transtornos do Espectro Autista por meio da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM).

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza quanti-qualitativa do tipo estudo de caso, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologias FCT/UNESP (CAAE 22974713.7.0000.5402), cuja amostra foi composta por 6 crianças (5 do sexo masculino e 1 do sexo feminino) com média de idade de 57 meses ($\pm 17,12$ meses) com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Estas crianças foram encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente ao Laboratório de Psicomotricidade (LAPS) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Presidente Prudente, São Paulo.

Os pais/responsáveis pelas crianças autorizaram a sua participação no estudo pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo utilizada como instrumento para avaliação do desenvolvimento psicomotor a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) de Rosa Neto. A EDM trata-se de um conjunto de provas que avaliam diferentes habilidades cognitivas do desenvolvimento da criança de acordo com sua Idade Cronológica (IC). Essas habilidades são: esquema corporal/rapidez, organização espacial, linguagem/organização temporal e lateralidade.

A escala EDM possui itens como a Idade Motora (IM), que é a idade correspondente à prova realizada com sucesso pela criança e comparando-se essa com a cronológica (IC), que pode determinar o avanço ou o atraso motor da criança em determinada habilidade. A EDM também possui o Quociente Motor Geral (QMG) que é obtido através da divisão entre a idade motora geral (IMG) e idade cronológica multiplicado por 100. Os escores dos quocientes motores classificam o desenvolvimento motor nos seguintes níveis: muito superior, superior, normal alto, normal médio, normal baixo, inferior e muito inferior.

A EDM foi aplicada pré e pós-programa de intervenção psicomotora que foi composta por sessões de 55 minutos aproximadamente, aplicadas uma vez por semana durante seis meses. Esse programa de intervenção foi elaborado com base nos resultados obtidos na Escala de Desenvolvimento Motor na primeira aplicação. Portanto, foi elaborado este programa conforme as necessidades e os déficits de desenvolvimento das crianças participantes, utilizando a abordagem psicomotora.

O ambiente utilizado foi o LAPS da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho FCT/UNESP, adaptado para as intervenções de acordo com as necessidades das crianças e o programa baseou-se nos pilares da Psicomotricidade, dos quais se pode elencar o movimento, o intelecto e o afeto, respeitando o período de desenvolvimento em que a criança se encontrava utilizando-se de brincadeiras lúdicas, construção simbólico (faz-de-conta), utilizando materiais de contraste visual e sensorial, jogos, brinquedos com diferentes texturas, odores, sons e formas, contribuindo para que o ambiente ficasse mais harmônico beneficiando assim o desenvolvimento da criança.

As avaliações foram realizadas individualmente em uma sala, em um mesmo dia, sendo o mesmo avaliador que avaliou a criança pré e pós-intervenção. Nenhum dos procedimentos realizados nesta pesquisa ofereceu riscos à saúde dos participantes.

A análise estatística dos resultados foi análise descritiva dos dados em forma de porcentagem e números inteiros.

RESULTADOS

Das crianças avaliadas na pré-intervenção, 100% dessas obtiveram déficits nas áreas do Esquema corporal/Rapidez e Organização Espacial e 66,66% na área da Linguagem/Organização Temporal, pois apresentaram idade motora nessas áreas menor que a IC, conforme a figura 1.

Comparação da IC com a idade motora nas áreas da cognição pré-intervenção

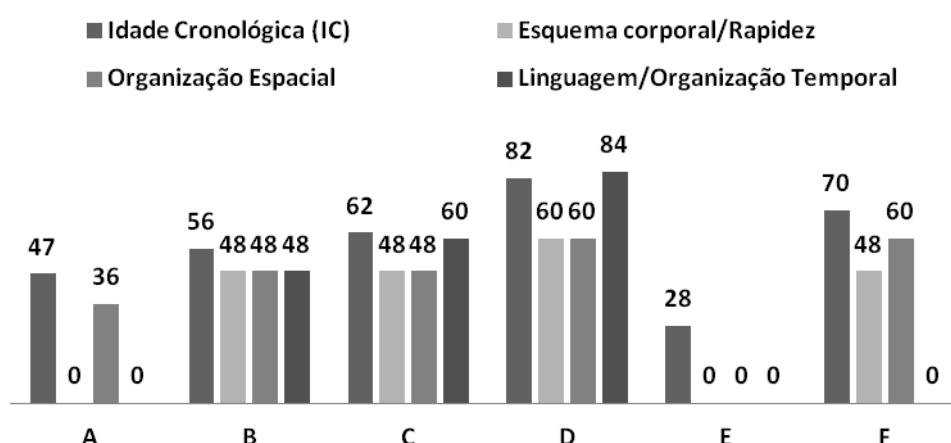
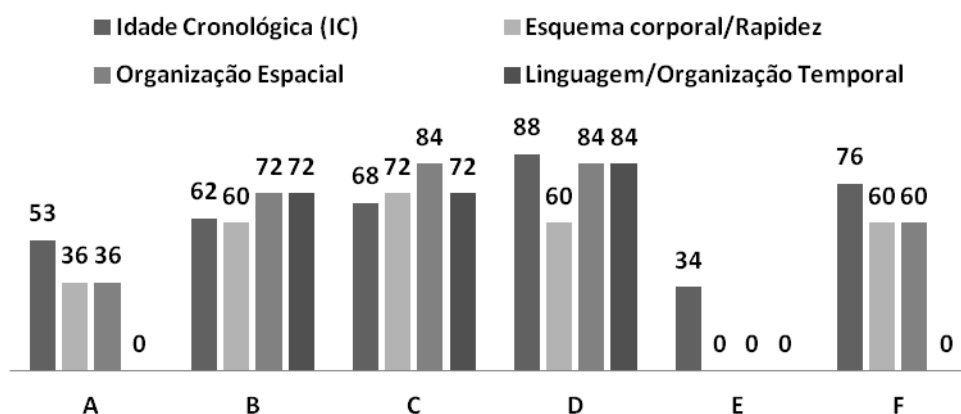


Figura 1: Indica os déficits motores comparando a Idade Cronológica (IC) com a Idade Motora nas áreas do Esquema corporal/Rapidez, Organização Espacial e Linguagem/Organização Temporal, Geral (IMG) em meses, as letras A, B, C, D, E e F, indicam os indivíduos avaliados pré-intervenção.

Já na avaliação pós-intervenção 66,66% das crianças apresentaram déficits na área do Esquema corporal/Rapidez e 50% apresentaram déficits nas áreas da Organização Espacial.

Comparação da IC com a idade motora nas áreas da cognição pós-intervenção



Linguagem/Organização Temporal, seu desenvolvimento motor, conforme a figura 2.

Figura 2: Indica os déficits motores comparando a Idade Cronológica (IC) com a Idade Motora nas áreas do Esquema corporal/Rapidez, Organização Espacial e Linguagem/Organização Temporal, Geral (IMG) em meses, as letras A, B, C, D, E e F, indicam os indivíduos avaliados pós-intervenção.

De acordo com a amostra, boa parte das crianças avaliadas apresentaram melhora no Quociente Motor das áreas avaliadas, comparando a avaliação reavaliação pré e pós-intervenção, de acordo com a figura 3.

Comparação do QM das áreas cognitivas pré e pós-intervenção

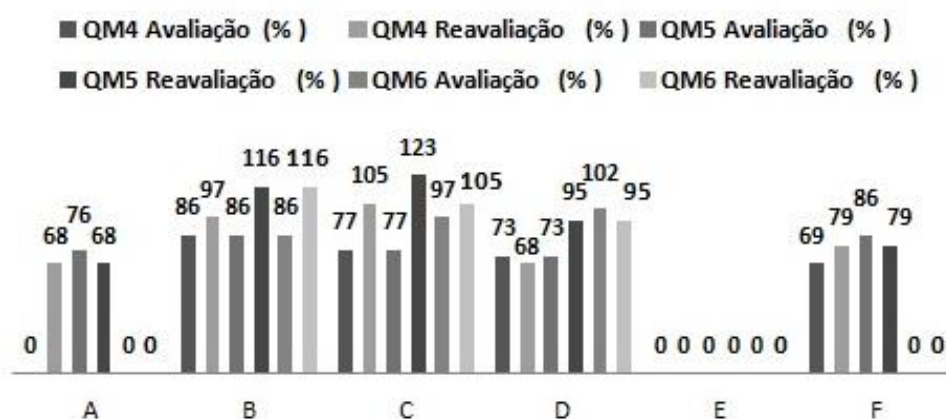


Figura 3: Mostra a evolução dos indivíduos comparando os Quociente Motor (QM) em porcentagem, pré e pós-intervenção nas áreas do Esquema corporal/Rapidez (QM4), Organização Espacial (QM5) e Linguagem/Organização Temporal (QM6), as letras A, B, C, D, E e F, indicam os indivíduos avaliados.

Ao realizar a comparação final, pode notar uma evolução global de todas as áreas da cognição, sendo que no esquema corporal/rapidez e organização espacial crianças obtiveram uma melhora de 50% e na linguagem/organização temporal a melhora foi de 33,33% da amostra.

DISCUSSÃO

Durante o levantamento bibliográfico notou-se que há um número reduzido de estudos sobre a psicomotricidade no tratamento das dificuldades cognitivas em indivíduos com TEA e como consequência no aprendizado em âmbito escolar. Foram encontradas algumas pesquisas similares ao presente estudo, que utilizaram o mesmo instrumento como forma de detecção dos atrasos nas áreas cognitivas.

Considerando que a criança com TEA apresenta atraso nas áreas cognitivas, relata a importância da construção do esquema corporal, sendo este uma peça indispensável para a formação da personalidade da criança. Tornando-se fundamental a estruturação espaço-temporal nas bases do esquema corporal, já que a criança com TEA possui dificuldade em situar-se em si mesma, terá grandes dificuldades em aprender o ambiente que a circula.

Sabe-se da importância da compreensão de algumas áreas cognitivas, pois as noções espacial e temporal são bases para o desenvolvimento motor, cognitivo e social, Porém necessitam do desenvolvimento das noções perceptivas corporais esteja integrado.

Estudos de uma pesquisa realizada Rosa Neto et al. (2011) com crianças atípicas, escolares com queixa de dificuldade no aprendizado, corroboraram parcialmente com os nosso estudo, já que os resultados de ambas mostram que as crianças foram classificadas como muito inferior na área de esquema corporal, apresentando também atraso motor em relação à idade cronológica, sendo assim sugerida uma relação próxima entre o desenvolvimento do esquema corporal e dificuldades de aprendizagem.

Lima et al. (2014) avaliaram 21 casos de crianças autistas, realizando intervenção com uma equipe multidisciplinar composta pelas seguintes especialidades: pediatria do neurodesenvolvimento, psicologia, terapia da fala e psicomotricidade. Quando compararam os resultados entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, verificaram evolução positiva, embora não significativa, em todas as áreas do desenvolvimento, exceto nas áreas de esquema corporal e organização espaço-temporal. Os dados obtidos no presente estudo sobre o esquema corporal e a organização espaço-temporal divergem dos estudos encontrado por Lima et al. (2014) pois diferentemente do exposto acima, embora não estatisticamente significativo, apresentou melhora na maior parte da população em todas as áreas, inclusive no esquema corporal e organização espaço-temporal quando comparados os momentos pré-intervenção e pós-intervenção.

CONCLUSÃO

Concluiu-se que, crianças com TEA apresentam déficits nas áreas do esquema corporal/rapidez, linguagem e organização espaço-temporal, sendo que essas áreas são de extrema importância para o desenvolvimento escolar. Também foi possível verificar que a intervenção fisioterapêutica, por meio da psicomotricidade contribuiu para melhorar no desenvolvimento das áreas avaliadas. Apesar do tamanho da amostra ser reduzido, nosso estudo evidenciou a viabilidade dos resultados encontrados nas avaliações.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais** (4ª ed. – Texto Revisto). Lisboa: Climepsi Editores, 2002;
- ARAÚJO, Francine C.C. de; SOUZA, Ricardo de; MACHADO, Daniele. S. **Autismo infantil e a escola: inclusão X garantia de acesso. E-scientia**, 1(1):27-34, 2014; Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/dcbas/article/view/1268>>;
- ARAÚJO, Álvaro. C; NETO, Francisco. L. **A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5**. Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn., Vol. XVI, no. 1, 67 – 82, 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406>>;
- ASPERGER, Hans. **Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter**. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 117(1): 76-136, 1944;
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco, B; PIMENTEL, Ana. C. M. **Autismo infantil. Rev Bras Psiquiatr**, 2(22): 37-39. 2000; <DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000600010>>;
- BRASÍLIA (Distrito Federal). **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, 2013. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf>;
- COSTA, Lidsay. L da; DANTAS, Lillianne. M. **A importância da Psicomotricidade relacional como suporte à inclusão de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil do município de Horizonte/CE**. Cintedi, 1(1). 2014; Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_23_06_13_idinscrito_3980_330767ead3a66975173b08e88f579594.pdf>;
- FERNANDEZ, Fabiana. S. **O corpo no autismo**. Rev Psicol Vetor, 9:109-14, 2008; Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-73142008000100013&script=sci_arttext>;
- KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child, 2: 217-250, 1943;

KOPP, Sevenny; BECKUNG, Eva; GILLBERG, Christopher. **Developmental coordination disorder and other motor control problems in girls with Autism Spectrum Disorder and/or Attention-deficit/Hyperactivity Disorder.** Res Dev Disabil 31:350-61. 2010; <DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2009.09.017>>;

LEON, Viviane C. de. **Estudo das Propriedades Psicométricas do Perfil Psicoeducacional PEP-R: Elaboração da versão brasileira.** 2002, [dissertação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul;. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1594/000352446.pdf?sequence=1>>;

LIMA, Claudia . B de; et.al. **O impacto do programa integrado para o autismo (PIPA).** J Child Adolesc Psychol, 5(1): 231-44; 2014;. Disponível em: <<http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/1138>>.

MATSON, Johnny. L; et.al. **Motor skill abilities in toddlers with autistic disorder, pervasive developmental disorder-not otherwise specified, and atypical development.** Res Autism Spect Dis 4:444-49. 2010; <DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2009.10.018>>;

MILNE, Elizabeth; et.al. **Motion and form coherence detection in autistic spectrum disorder: relationship to motor control and 2:4 digit ratio.** J. Autism Dev Disord, 36(2):225-237. 2006; <DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-005-0052-3>>;

NIKOLOV, Roumen; JONKER, Jacob; SCAHILL, Lawrence. **Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros.** Rev. Bras. Psiquiatr, 28(1):39-46. 2006; <DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500006>>;

OLIVEIRA, Tania R. de. **A intervenção precoce no Autismo e Trissomia 21: Orientações para boas práticas de intervenção.** 2011. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/14233/1/A%20interven%C3%A7%C3%A3o%20precoce%20no%20Autismo%20e%20Trissomia%2021.pdf>>;
WING, Lorna. **The autistic spectrum.** The Lancet; 350(9093): 1761-1766, 1997;

OLIVEIRA, Guiomar. **Autismo: diagnóstico e orientação Parte I - Vigilância, rastreio e orientação nos cuidados primários de saúde.** Ver Acta Pediatr Port, 40(6): 278-287, 2009; Disponível em: <[http://www.spp.pt/Userfiles/File/App/Artigos/19/20100330161233_Art_Actual_Oliveira_G_40\(6\).pdf](http://www.spp.pt/Userfiles/File/App/Artigos/19/20100330161233_Art_Actual_Oliveira_G_40(6).pdf)>.

ROSA NETO, Francisco; et al. **Efeitos da intervenção motora em uma criança com transtorno do espectro do autismo. Temas Sobre Desenv,** 19(105):110-114, 2013; Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/264543850_Efeitos_da_intervencao_motora_em_uma_criana_com_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo>;

ROSA NETO, Francisco; e.al. **O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem.** Psicol. Esc. Educ. 15(1): 15-22. 2011; <DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100002>>;

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora.** Porto Alegre: Artmed, 2002;

VASCONCELOS, Tania. **Efeitos de um programa psicomotor em indivíduos com perturbações do espectro do autismo** [Monografia]. Porto: Universidade do Porto; 2007. Disponível em: <http://sigarra.up.pt/icbas/pt/PUBLS_PESQUISA.FORMVIEW?P_ID=1289>;

ESPAÇOS DE BRINCAR PÚBLICOS DA CIDADE DE ASSIS (SP): A VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS

PLAY OF PUBLIC OF ASSIS CITY (SP): THE VISIBILITY OF CHILDREN

¹Adaliza Meloni, ¹Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, São Paulo. e-mail: adalizameloni@yahoo.com.br

RESUMO

As crianças como sujeitos ativos constroem a sua espacialidade durante as atividades do brincar. O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões teóricas sobre o desenvolvimento da espacialidade das crianças durante o desenrolar das brincadeiras e também, relatar como as crianças aparecem no Plano Diretor da cidade de Assis (SP) e quais são os espaços de brincar públicos classificados pelo governo local. O conceito paisagem, na perspectiva da Geografia está sendo utilizado para reconhecer os espaços de brincar reconhecidos oficialmente. Com relação à natureza dos dados a pesquisa é qualitativa, sendo a metodologia caracterizada como um estudo de caso. As informações estão sendo obtidas, através de pesquisa bibliográfica, acervo documental e de campo. Foi constatado que diversos espaços públicos destinados às crianças não são próprios para o desenvolvimento de atividades do brincar.

Palavras-chave: cidade, paisagem, crianças.

ABSTRACT

Children as active subjects construct their spatiality during activities of play. This study aims to present theoretical reflections on the development of spatiality of children during the course of play and also report how the children appear in the Master Plan of the city of Assis (SP) and what the public play areas classified by the government local. The landscape concept from the perspective of geography is being used to recognize the spaces to play officially recognized. Regarding the nature of the data the research is qualitative, the methodology being characterized as a case study. The information is being obtained through literature search, document archive and field. It has been found that several public spaces for children are not suitable for the development of activities of play.

Keywords: city, landscape, children.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa em andamento intitulada “Constituição dos espaços de brincar: uma análise a partir dos conceitos estruturadores da Geografia”, desenvolvida no curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente (SP). No presente trabalho são apresentadas as reflexões decorrentes das leituras até o momento realizadas e os resultados iniciais da coleta de dados sobre os espaços de brincar públicos reconhecidos pelo governo local.

O objetivo deste estudo, portanto, é fazer uma reflexão sobre a visibilidade social que as crianças possuem na cidade de Assis (SP), por meio da análise de documentos oficiais e do levantamento de informações sobre as paisagens que se constituem em espaços de brincar.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a opção metodológica é a abordagem qualitativa. Esta opção metodológica deve-se à forma como a abordagem qualitativa permite analisar o objeto de estudo. O contato com o objeto de estudo é direto, fato que possibilita um envolvimento intenso com a situação investigada (MAIA, 2007).

Sobre o papel do pesquisador em uma pesquisa qualitativa, Machado (2007, p. 10) afirma que: “[...] constitui-se no principal instrumento da pesquisa, ou seja, a realidade é uma construção social da qual o pesquisador participa, conseqüentemente, acarretando a valorização da imersão do pesquisador no contexto estudado”. Chizzotti (1998, p. 80) também aponta que em uma pesquisa que utiliza esta opção metodológica, o pesquisador: “[...] é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”.

Sobre a utilização da abordagem qualitativa Chizzotti (1998, p.78) ainda afirma que:

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações.

Como os objetos de estudo da presente pesquisa são os espaços de brincar experimentados por crianças de 8 a 11 anos de idade na cidade de Assis (SP), analisados a partir do conceito estruturador da Geografia: paisagem, optou-se por utilizar especificamente a metodologia estudo de caso. De acordo com Maia (2007, p. 87), a metodologia estudo de caso: “[...] deve ser escolhida quando o objetivo é estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, pois seu interesse incide naquilo que o objeto em questão tem de único e particular”.

E em relação aos diferentes focos da metodologia estudo de caso, Ventura (2007, p.384) afirma que: “[...] os mais comuns são os que têm o foco em uma *unidade* – um indivíduo (caso único e singular, como o caso clínico) ou *múltiplo*, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias organizações, por exemplo. No caso da pesquisa proposta, como o objetivo é estudar os espaços de brincar da cidade de Assis (SP), o estudo de caso em questão possui foco múltiplo.

Assim, serão analisadas as relações que os sujeitos, as crianças, mantêm com o espaço, o qual é apropriado por elas por meio de suas vivências e de suas visões de mundo e as modificações que ocorrem no espaço devido à dinâmica social que cria e recria espaços destinados para as atividades do brincar. Também será realizada a análise da visibilidade das crianças, as quais se constituem em um grupo social distinto, em relação às políticas públicas voltadas para assegurar espaços de brincar destinados ao desenvolvimento de brincadeiras.

Durante a realização desta pesquisa, estão sendo coletados dados referentes aos espaços de brincar situados fora de casa da cidade de Assis (SP). Os dados coletados terão como fonte de informação documentos oficiais e como sujeitos dez crianças com idade entre 8 e 11 anos. Dentre as dez crianças, cinco serão de uma escola particular e as outras cinco de uma escola pública situada em área de exclusão social.

Os instrumentos e técnicas de pesquisa se constituem em: fotografias dos espaços de brincar reconhecidos pelo governo local, observação destes espaços de brincar oficiais para verificar as suas características, entrevistas com as crianças, desenhos confeccionados pelas crianças e seleção visual das fotos dos espaços de brincar pelas crianças.

A pesquisa bibliográfica está sendo realizada por meio de levantamento em teses e dissertações de programas de Pós-Graduação em Educação e Geografia recomendados pela CAPES, em periódicos com qualis reconhecidos nas áreas de Educação e Geografia sobre os temas: espaços de brincar, geografia da infância e paisagem.

Destacamos que, na pesquisa que se encontra em desenvolvimento, para haver o entendimento da espacialidade exercida pelas crianças é necessário considerar todos os detalhes registrados durante a coleta de dados para realizar a análise; sendo, portanto, realizada uma pesquisa descritiva e explicativa dos espaços de brincar situados fora de casa e utilizados pelas crianças da cidade de Assis (SP).

Devido este caráter de análise da pesquisa qualitativa ao utilizar dados subjetivos, Ludke e André (1986) afirmam que as pesquisas qualitativas vêm ganhando interesses dos pesquisadores da área da Educação. Com a utilização desta metodologia, o pesquisador ao adentrar o ambiente de estudo poderá compreender o dinamismo da situação investigada, ao considerar os fatores sociais envolvidos chegará a compreensão da problemática que envolve o objeto em estudo.

O projeto de pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e possui o seguinte número de protocolo: 46955015.0.0000.5402.

RESULTADOS

Considerando a importância das brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças e partindo da perspectiva de que a criança é um ser ativo nos espaços de brincar, concordamos com Müller e Nunes (2014, p.671) ao afirmarem que: “[...] é necessário romper com a imagem difundida de que a cidade apresenta mais perigos do que possibilidades às crianças”.

Desta forma, é necessário que as crianças sejam vistas como uma categoria de atores sociais que precisam ser reconhecidas e inseridas nas políticas públicas direcionadas ao bem-estar da população.

Como a presente pesquisa se encontra em estágio inicial de levantamento de dados, foi possível verificar até o momento por meio da análise do Plano Diretor da cidade de Assis (SP) que este documento apresenta apenas um artigo que utiliza o termo criança para tratar dos objetivos da política de desenvolvimento econômico e social do município.

No inciso VI do artigo 29 (Assis, 2006, p.16) encontra-se o seguinte exposto: “criar programas, espaços e atrativos culturais para crianças e adolescentes distribuídos nos bairros (cursos, salas de leituras, entre outros)”. Outros artigos apenas se dirigem à população de forma geral para tratar de assuntos relacionados ao lazer e a recreação.

Desta forma, podemos afirmar que não há uma preocupação em definir claramente às ações que serão voltadas especificamente ao bem-estar das crianças residentes no município de Assis (SP).

E em relação à lista oficial de espaços de brincar públicos existentes na cidade de Assis (SP), fornecida pela prefeitura municipal da cidade constam apenas o nome de praças. Portanto, as formas espaciais destinadas à utilização das crianças não são apenas de uso exclusivo destes atores sociais, sendo que podemos até mesmo questionar esta funcionalidade dos mesmos.

Ao realizar a coleta de fotos dos espaços de brincar reconhecidos oficialmente constatamos que existem praças com parques de diversão, outras possuem academia ao ar livre e também há aquelas que só têm a disposição espaços vagos. Também desta relação, alguns espaços são rotatórias.

Assim, por meio da análise pode-se constatar que determinados elementos que constituem alguns dos espaços de brincar não são próprios para a utilização das crianças, por exemplo, os aparelhos da academia ao ar livre não são adequados ao uso pelas crianças.

DISCUSSÃO

AS BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO DA ESPACIALIDADE DAS CRIANÇAS NA CIDADE

A partir do interesse em descobrir como as crianças vivenciam os espaços de brincar utilizados na cidade de Assis (SP), surgiu a necessidade de analisar quais são estes espaços vivenciados pelas crianças em suas brincadeiras, como se configuram estes espaços e verificar quais são os espaços de brincar públicos reconhecidos pelo governo local.

Sobre a importância da brincadeira para as crianças, Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 169) afirmam que: “a brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo”. E acrescentam que:

com o advento de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, observou-se que o ato de brincar conquistou mais espaço, tanto no âmbito familiar, quanto no educacional; no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. Assim, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo. (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p.169)

Portanto, dentro destes aspectos, podemos considerar que a vivência das crianças por meio das brincadeiras constitui-se em um processo, onde ocorre a interação entre o espaço vivido e as ações desenvolvidas. Nesta perspectiva, concordamos com a afirmação de Müller e Nunes (2014, p.661) quando se referem a compreensão da vivência das crianças na cidade: “[...] para penetrar os mundos sociais das crianças na cidade é necessário reconhecer que suas experiências são variadas, indiscriminadas, que nem sempre seguem as associações mentais convencionais dos adultos”.

Desta forma, as crianças em muitas situações fazem uso dos elementos pertencentes às paisagens diferente do uso planejado pelos adultos, sendo que os espaços reconhecidos pelos últimos como espaços de brincar podem não ser vistos com esta classificação pelas crianças.

E considerando, a importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças é essencial que haja o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a criação e permanência de espaços que favoreçam as atividades do brincar.

A UTILIZAÇÃO DO CONCEITO PAISAGEM NA ANÁLISE DOS ESPAÇOS DE BRINCAR

O conceito paisagem é um dos conceitos utilizados pela Ciência Geográfica para analisar aspectos presentes no espaço geográfico, tanto aspectos atuais como aspectos representativos de momentos anteriores podem ser identificados por meio do estudo das paisagens.

Assim, sendo a paisagem considerada a unidade do visível, o que podemos enxergar (SANTOS, 1988), identificar os seus elementos torna-se essencial em uma análise sobre a constituição das formas existentes, possibilitando um entendimento dos espaços tomados para estudo. Vieira (2007, p. 37), afirma que: “no que diz respeito ao significado da categoria paisagem é consenso entre as diversas correntes da Geografia que a paisagem é concebida como tudo aquilo que conseguimos apreender com os sentidos”.

Santos (2006, p.104) assinala que: “a paisagem existe através das suas formas” e acrescenta (1988, p.61) que a paisagem: “não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc”. Tudo aquilo que podemos apreender nesta perspectiva faz parte da paisagem, constituindo a dialética relação entre sociedade e natureza, nas paisagens sociais, e das relações travadas nas dinâmicas naturais, no caso das paisagens naturais.

Sauer³⁰ (2004, p.23) um dos precursores da Geografia Cultural, já afirmava em sua obra, escrita no início do século XX que a paisagem: “[...] pode ser, portanto, definida como uma área composta por uma associação distinta de formas, ao mesmo tempo físicas e culturais”. Nesta perspectiva, na leitura da paisagem tudo o que conseguimos apreender não somente através do olhar, mas também por meio dos demais sentidos, possibilitam a compreensão dos significados presentes nos elementos e formas que a constituem. Portanto, pode-se colocar que a percepção que se tem desta unidade do espaço geográfico diverge entre os observadores, tal problemática também foi levantada por Sauer (2004).

Teóricos representantes da corrente da New Cultural Geography, como Denis Cosgrove, também assinalam a importância desta categoria para o entendimento da sociedade. (NAME, 2010) Cosgrove³¹ (2004, p.98) afirma que: “a paisagem, de fato, é uma ‘maneira de ver’, uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo em uma ‘cena’, em uma unidade visual”. Assim, pode-se dizer que o olhar que se tem da paisagem, ao identificar os elementos sociais e naturais que a constituem está ligado ao que o observador consegue apreender das relações existentes.

³⁰ O artigo de Carl Sauer foi publicado originalmente no ano de 1925 em *Publications in Geography*.

³¹ O artigo de Denis Cosgrove foi publicado originalmente no ano de 1989 em *Horizons in Human Geography*.

Em relação as modificações que ocorrem na paisagem Santos (1988, p.73) assinala: “a paisagem precede a história que será escrita sobre ela ou se modifica para acolher uma nova atualidade, uma inovação.” Sobre as transformações que ocorrem na paisagem Santos (2006, p.104) acrescenta:

no espaço, as formas de que se compõem a paisagem preenchem *no momento atual, uma função atual*, como resposta às necessidades atuais da sociedade. Tais formas nasceram sob diferentes necessidades, emanaram de sociedades sucessivas, mas só as formas mais recentes correspondem a determinações da sociedade atual.

Assim, as modificações que vão ocorrendo nas paisagens que formam o espaço geográfico são resultantes das ações que a sociedade desenvolve no decorrer do tempo, caracterizando um processo contínuo e dinâmico. Tais mudanças decorrentes da ação do homem podem transformar a paisagem, causando pouco impacto a nosso ver, como também podem causar o estranhamento em relação às novas formas construídas, devido a transformação total do arranjo de elementos naturais e sociais que a constituíam.

Santos (1988, p. 66) afirma que: "uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos." E ainda acrescenta: “a paisagem não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança. É um resultado de adições e subtrações sucessivas” (SANTOS, 1988, p.68). Permanências e modificações podem estar presentes em uma mesma paisagem. Retomando Sauer (2004, p.42)

não podemos formar uma ideia de paisagem a não ser em termos de suas relações associadas ao tempo, bem como suas relações vinculadas ao espaço. Ela está em um processo constante de desenvolvimento ou dissolução e apreciação.

E, devido a atual dinâmica da sociedade o que temos em nosso contexto é um permanente processo de modificação das paisagens, principalmente em espaços dotados de mais aparatos tecnológicos. Parafraseando Santos (1988, p.66): “em cada momento histórico os modos de fazer são diferentes, o trabalho humano vai tornando-se cada vez mais complexo exigindo mudanças correspondentes às inovações”. As paisagens estão sob contínua transformação, sendo que o desejo humano é um dos principais fatores que causam intensas transformações nas paisagens em um espaço curto de tempo.

O processo de inovações, no entanto, não ocorre de forma homogênea em todos os espaços, o que também ocasiona a presença ou ausência de estruturas e formas modernas nas paisagens. Devido ao atual período técnico – científico – informacional vivenciado, temos

paisagens que apresentam um maior número de elementos ligados ao aparato tecnológico em decorrência de sua maior inserção no processo de globalização e outras, que podem se caracterizar por ter elementos representativos de períodos anteriores. Apesar de ser diferente o ritmo de mudanças, toda paisagem está sujeita ao processo de modificações.

Santos (1988, p.70) discute o envelhecimento das formas. Na concepção do autor:

[...] o envelhecimento social corresponde ao desuso ou desvalorização, pela preferência social a outras formas. Às vezes, o movimento corresponde a uma moda, como a construção de suítes nas habitações; aqui há um envelhecimento moral. Às vezes o envelhecimento das formas permite que haja uma mudança brutal de seu uso – grandes casas viram cortiços, mudam de moradias ricas para pobres (...) o envelhecimento moral não é tão previsível, muda de acordo com o quadro político, econômico, social e cultural.

Colocamos aqui, a partir destes apontamentos de Santos (1988) que como o ser humano está em constante processo de redefinições, tanto do seu eu pessoal como dos sistemas sociais e econômicos (do que usar, como usar, selecionar o que é mais agradável para práticas de lazer, os regimes econômicos tem algumas normas alteradas, as constituições tem leis modificadas, entre outras variações), as paisagens também tem os seus elementos alterados por essas mudanças de preferências e novas necessidades que são criadas.

Desta forma, podemos colocar que ao observar uma determinada paisagem temos a escrita do acúmulo da história e estando na condição de produto da relação entre sociedade e natureza, constantemente tem os seus elementos alterados devido a dinamicidade dessa relação. A paisagem, portanto, é o acúmulo dos acontecimentos das dinâmicas naturais e da sociedade, que modificam os seus elementos constituintes.

CONCLUSÃO

O estudo da paisagem revela a organização de um determinado contexto econômico e social, sendo que por meio da análise da disposição dos seus elementos sociais torna-se evidente os sujeitos que possuem maior reconhecimento perante as políticas públicas implementadas.

Nesta perspectiva, considerando as crianças sujeitos ativos e que também exercem a espacialidade, as paisagens que se constituem em espaços de brincar permitem a leitura de como a infância está sendo considerada na cidade de Assis (SP).

REFERÊNCIAS

ASSIS. **Lei complementar nº10, de 10 de outubro de 2006.** Institui o Plano Diretor do Município de Assis e dá outras providências. Assis, SP, 19 dez. 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CONSGROVE, D. (2004) .A Geografia está em toda parte: Cultura e simbolismo nas Paisagens Humanas. In.: **Paisagem, Tempo e Cultura.** (Org.) Corrêa, R. L. et al. Rio de Janeiro, EdUERJ, pp. 92-123.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Considerações sobre a natureza do trabalho científico. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi (Orgs.). **Pesquisa em Educação:** passo a passo. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007. cap.1, p. 01-14.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi (Orgs.). **Pesquisa em Educação:** passo a passo. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007. cap. 5, p.83-94.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.35, p.629-996, jul./set. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00651.pdf>> Acesso em: 06 jul. 2015.

NAME, Leo. O conceito da paisagem na geografia e sua relação com o conceito de cultura. **GeoTextos**, vol.6, n. 2, dez. 2010, p. 163-186.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.16, n.34, p. 169-179, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>> Acesso em: 15 set. 2014.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 3 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo, Editora Hucitec, 1988.

SAUER, Carl Ortwin. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Paisagem, tempo e cultura.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 12-74.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ.** Rio de Janeiro, Socerj, setembro/outubro de 2007, n.20(5), p. 383-386.

VIEIRA, Noêmia Ramos. **As questões da Geografia do Ensino Superior e do Ensino Fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região:**

Um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília-SP. 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente, 2007.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ANPED, ANPAE E PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE 2009 A 2014

SUPERVISED INTERNSHIP IN ANPED, ANPAE AND JOURNAL OF PORTAL CAPES: ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTION OF PERIOD 2009 2014

¹Ana Paula Oliveira Rescia, ¹Rachel Silveira Wrege, ¹Renata Portela Rinaldi

UNESP – FCT, Departamento de Educação, Presidente Prudente, SP. e-mail: anapaularescia@fct.unesp.br

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as produções científicas sobre o tema “estágio supervisionado”, a partir de produções publicadas nas bases de dados das reuniões da ANPED e ANPAE e, do Portal de periódicos da CAPES, no período compreendido entre 2009 e 2014. Com a finalidade de identificar temáticas estudadas a partir dos estratos de qualificação envolvendo a categoria estágio, verificamos a relevância deste tema, bem como suas prováveis tendências, desafios e ressignificações. O estudo, de natureza qualitativa, valeu-se de uma pesquisa bibliográfica, sendo identificadas 152 produções, dentre as quais foram encontrados 21 trabalhos nas Reuniões da ANPED, 81 nas Reuniões da ANPAE e 50 artigos científicos. Percebemos assim, que os dados apontam para a necessidade de redefinição e consecução do estágio supervisionado na qualidade de locus formativo para a melhoria da qualidade na formação inicial de professores. Palavras-chave: estágio supervisionado, formação inicial de professores, CAPES, ANPED, ANPAE.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the scientific production on "supervised training" from productions published in the meetings of ANPED and ANPAE databases and the CAPES periodical portal in the period between 2009 and 2014. In order to identify issues studied from qualifying strata surrounding the stage category, we see the relevance of this theme, as well as their likely trends, challenges and new meanings. The study, qualitative, drew on a literature search, identified 152 productions, among which were found 21 works at the Meetings of ANPED, 81 in the Meeting of ANPAE and 50 scientific articles. Realized so that the data point to the need to redefine and achievement of supervised internship as a formative locus for improving the quality of initial teacher training.

Keywords: supervised training, initial teacher training, CAPES, ANPED, ANPAE.

INTRODUÇÃO

As reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) são eventos de referência sobre as principais temáticas de pesquisas em destaque e debates no campo educacional brasileiro e internacional. Entre as temáticas apresentadas, a categoria estágio é uma discussão recorrente, seja por meio de um grupo de pesquisa específico, como é o caso da ANPED (GT8 – Formação de Professores), seja inserida em diferentes eixos temáticos, assim como o da

ANPAE. Além disso, o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponibiliza artigos referentes à temática investigada.

A partir da delimitação da produção científica consoante aos periódicos pesquisados, conseguimos apreender que a análise de estudos sobre a formação inicial de professores indica que a inserção dos estudantes em escolas, durante o período em que essa formação acontece, pode minimizar algumas dificuldades por eles enfrentadas, por exemplo, como a insegurança diante do contexto social de atuação e as dificuldades de se adaptar a uma nova função (HARGREAVES 2005). Além do domínio do saber específico e pedagógico, o futuro professor precisará dar conta de outros dois tipos de saberes: o “saber-fazer” e o “saber por que”, como aponta Garcia (1999, p. 84):

[...] o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir devem provir, sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores.

Para Rinaldi (2014), torna-se imprescindível romper com o paradigma de que o estágio supervisionado é uma prática fragmentada na formação inicial de professores e que se pauta apenas na observação da sala de aula e do ambiente escolar. Acredita-se que é importante criar uma nova dinâmica de trabalho e investir na parceria entre a universidade e a escola, com os professores como protagonistas capazes de ensinar a profissão a outros, ainda em formação. Nesta direção, os professores em exercício devem ter a oportunidade de investir em sua formação e desenvolvimento profissional e, concomitantemente, auxiliar na formação prática dos futuros professores, fazendo-os vivenciar as experiências do cotidiano da sala de aula e da escola.

Por compreender o estágio supervisionado como um dos pilares da formação inicial de professores e como a oportunidade de aproximação para o estabelecimento de boas parcerias com as escolas de educação básica, buscamos investigar as tendências, os desafios ou mesmo as ressignificações do trabalho com o estágio na formação inicial do professor. Acreditamos que este tipo de estudo possa contribuir para o esclarecimento de como as práticas formativas e de aproximação do licenciando com o futuro contexto de atuação profissional tem se desenvolvido, de modo a favorecer o enfrentamento de desafios prementes para a preparação para a docência.

Assim, a proposta deste texto é analisar como a temática “Estágio Supervisionado” tem sido investigada nas pesquisas acadêmicas, a partir das bases de dados dos trabalhos publicados nas reuniões da ANPED, ANPAE e do Portal de periódicos da CAPES. Como geralmente pressupõe

estudos bibliográficos, foram feitas análises qualitativas e, também, quantitativas dos resultados obtidos das referidas bases de dados.

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo realizar um levantamento e pesquisa bibliográficos para além da sistematização da leitura de cada texto, vislumbrando a ressignificação da função formadora do estágio supervisionado na formação inicial do professor.

METODOLOGIA

Entendemos, por metodologia, as formas pelas quais realizamos a pesquisa, ou seja, trata-se da técnica utilizada, diferentemente da concepção de metodologia como referencial teórico, de âmbito epistemológico. Compreendemos a pesquisa bibliográfica como “[...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (MINAYO, 2002). Ela se caracteriza como um procedimento metodológico de caráter exploratório-descritivo. Ou seja, o passo inicial para concretização deste tipo de pesquisa consiste na realização de um levantamento bibliográfico, seguido de uma rigorosa revisão do tema estudado, buscando uma problematização a partir das referências de investigações anteriores disponíveis em documentos impressos ou digitais.

Especificamente para este estudo os documentos analisados foram trabalhos acadêmicos e artigos originais disponibilizados nas bases de dados das Reuniões da ANPED, da ANPAE e do Portal de Periódicos da Capes. Optamos por investigar as produções destes eventos por se constituírem como espaços de referência na interlocução e debate entre pesquisadores do campo educacional brasileiro e internacional, especialmente sobre a temática da formação de professores.

O recorte temporal envolveu o período compreendido entre 2009 e 2014, com a finalidade de identificar temáticas estudadas no último quinquênio sobre o estágio supervisionado. O levantamento bibliográfico foi realizado inicialmente considerando os descritores previamente estabelecidos, a saber: estágio, estágio supervisionado, estágio licenciatura, estágio obrigatório, estágio pedagogia, estágio gestão, residência pedagógica, prática pré-profissional, formação inicial e estágio e, prática de ensino e estágio. Com a sistematização do levantamento bibliográfico notamos a importância de eleger mais duas palavras-chave como descritores: estágio curricular e estágio docência.

O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2008), a fim de sistematizar e descrever qual enfoque tem norteado as investigações sobre a temática dos estágios supervisionados na formação inicial de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, buscamos mapear as produções relacionadas à formação inicial ao estágio em geral e, a partir daí, filtramos aquelas que tratavam especificamente do objeto de estudo em análise, o estágio supervisionado. Assim, no levantamento bibliográfico efetuado, mapeamos 21 comunicações referentes às reuniões da ANPED, de um total de 46, o que corresponde a 45,65% de textos encontrados com os descritores elencados. Das reuniões da ANPAE, mapeamos 81 comunicações de um total de 1.172, o que equivale a 6,91% dos textos publicados. Dos artigos científicos disponíveis no portal de periódicos da CAPES identificamos 50 de um total de 672 textos publicados no período, o que equivale a 7,44%. No quadro 1, agrupamos as produções por ano e base de dados.

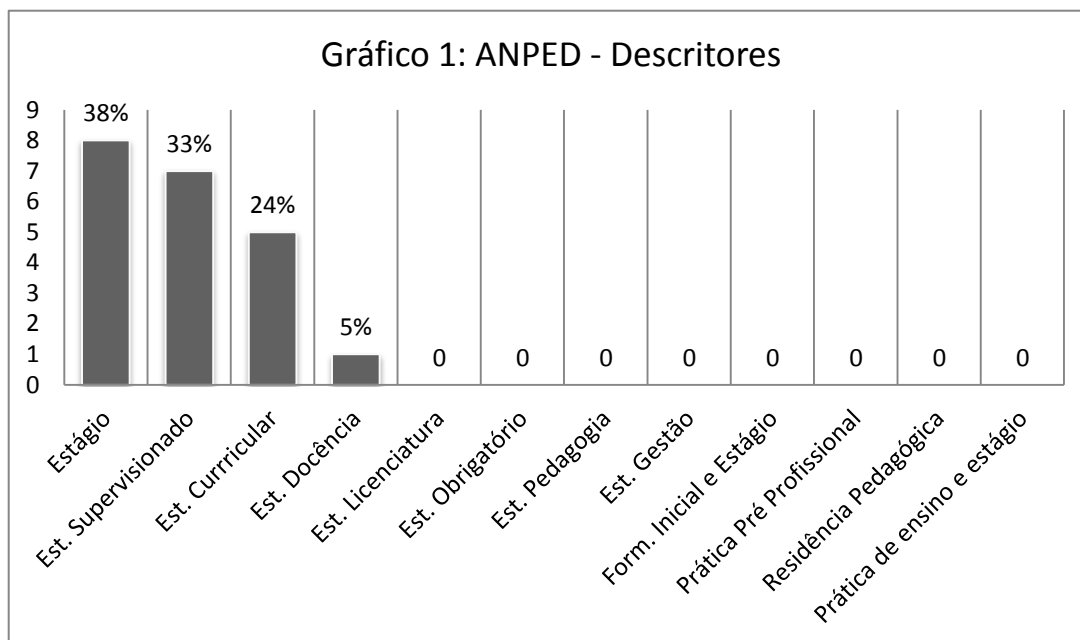
ANO	ANPED	ANPAE	Portal de periódicos CAPES
2009	2	17	1
2010	4	0	13
2011	0	59	1
2012	9	0	14
2013	6	5	10
2014	0	0	11
TOTAL	21	81	50

Quadro 1 – Produção geral por base de dados em cada ano.

Fonte: organização das autoras a partir dos resultados de cada base de dados analisada.

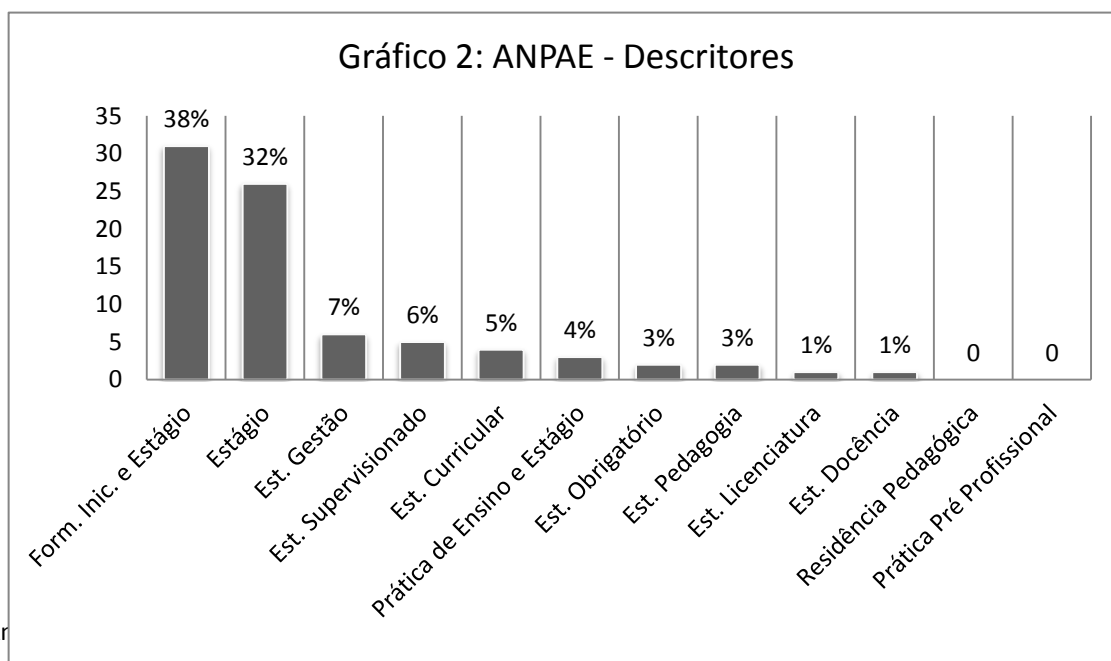
Observamos que apenas nos anos de 2009 e 2013 há publicações sobre o tema nas três bases de dados analisadas. As reuniões da ANPAE disponibilizam 53,28% das produções acadêmicas sobre o tema investigado; chamou-nos a atenção o ano de 2011 quando há um número significativamente maior de publicações em relação aos demais. Depois de uma análise

detalhada, das 21 comunicações da ANPED identificamos os seguintes quantitativos para cada descritor, bem como os relacionamos em percentuais conforme o gráfico 1: estágio (8), estágio supervisionado (7), estágio curricular (5), estágio docência (1). Para os demais descritores, não identificamos publicações.



Fonte: organização das autoras

No que se refere às produções das reuniões da ANPAE observamos quanto aos descritores os seguintes dados quantitativos: formação inicial e estágio (31), estágio (26), estágio gestão (6), estágio supervisionado (5), estágio curricular (4), prática de ensino e estágio (3), estágio obrigatório, estágio pedagogia (2), estágio licenciatura (1), estágio docência (1), e, conforme apresentamos no gráfico 2, os dados em percentuais.



Fonte: organização das autoras

Durante a pesquisa bibliográfica notamos que ao trabalharmos o descritor “formação inicial e estágio”, os localizadores da ANPED e ANPAE não mostraram resultados, ao passo que ao modificarmos a expressão de busca apenas para “formação inicial” no localizador da ANPAE, encontramos 31 textos. Esta modificação se aplicará também à ANPED que se justifica em razão da importância que a literatura educacional concede à formação inicial do pedagogo, relacionando-a com as atividades inerentes ao estágio, ao indicar a premência de prepararmos mais acuradamente os graduandos em Pedagogia, do ponto de vista teórico e da prática pedagógica, por meio dos estágios.

Após a análise das produções do Portal de periódicos da CAPES, verificamos um número reduzido de estudos que tratam sobre o descritor “estágio e formação inicial de professores”, inclusive não foi possível perceber regularidades e tendências acerca desta temática. Referente à categoria “estágio supervisionado” constatamos que os autores dos periódicos deram mais atenção ao assunto e, de certa forma, sugerem um tratamento mais direcionado e aprofundado da temática em estudo. Neste sentido, o descritor “estágio supervisionado” sinaliza 52% das produções acadêmicas. Entretanto, em apenas 12 artigos as experiências se voltam para a formação inicial de futuros professores que atuarão no ciclo 1 do ensino fundamental, ou seja, licenciandos do curso de Pedagogia.

Os dados também revelam uma relativa moderação de estudos sobre estágio supervisionado como prática pré-profissional, que pressupõe a parceria colaborativa entre a universidade e a escola (RINALDI, 2014; RINALDI; GARCIA; SILVA, 2013) e, da mesma forma, do estágio como prática derivada da proposta de Residência Pedagógica (GOMES, 2011).

Contudo, no Portal de periódicos da CAPES observamos apontamentos promissores para a discussão da temática em questão, embora seja ainda incipiente, quando três artigos discutem possíveis articulações entre o PIBID e o estágio na formação inicial, um que apresenta discussão sobre a supervisão no campo de estágio e, outro que evidencia análise sobre a relevância dos formadores de estágio, atribuindo aos professores da educação básica esse papel. Nos dois últimos casos, a discussão se inter-relaciona na medida em que aponta para o papel fundamental dos profissionais envolvidos com o estágio na formação inicial de professores, ou seja, o supervisor que está vinculado à universidade e o papel de formador que é atribuído ao professor da sala de aula.

A necessidade de introduzirmos modificações nos estágios do curso de Pedagogia torna-se imprescindível, na medida em que identificamos lacunas na formação do pedagogo nas atividades de docência e de gestão escolar. Neste sentido Parente (2011, p. 68) afirma que:

Historicamente o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia tem servido à perpetuação das dicotomias clássicas presentes na educação: teoria-prática, escola-família, escola-universidade, aluno-professor, pesquisa-extensão. [...] No entanto, é conveniente destacar que ainda precisamos caminhar muito para alterar práticas, valores e culturas que estão ainda tão impregnadas de autoritarismos, unilateralidades, individualismos e centralismos.

Portanto, as fragilidades concernentes ao estágio e às práticas anacrônicas de ensino evidenciam-se na prática pedagógica quanto à: ausência de técnicas adequadas de ensino e de competências técnico-conceituais na gestão da escola, na empregabilidade incongruente das teorias assimiladas, na inexistência de operacionalização e na tradicional existência de um modelo superado, mas que ainda encontra-se em vigência, o que corrobora para a dicotomia entre teoria e prática.

CONCLUSÃO

Dadas às considerações aqui descritas, é importante mencionar que a pesquisa em foco está em desenvolvimento, com a finalidade de contribuir com reflexões, análises e propostas de ação aos estágios dos cursos de formação de professores, visando aos futuros educadores, seja na docência ou na organização do trabalho pedagógico escolar, uma atuação que corresponda às demandas por uma melhor qualidade na educação básica.

O estágio supervisionado é uma atividade curricular pedagógica que, em tese, deveria priorizar a relação dinâmica entre teoria e prática na formação dos alunos, sendo o cerne dos cursos de licenciatura.

No entanto, pela quantidade de produções acadêmicas acerca desta temática ainda há uma complexidade que envolve o estágio curricular, ou seja, é preciso superar a dicotomia entre a teoria e a prática, ao considerarmos que o seu *lôcus* ainda não ocupa a centralidade formativa e mediadora com os diferentes componentes curriculares nos cursos de formação inicial de professores. Conseqüentemente, tal indefinição se repercute a partir do momento em que os estágios se fazem presentes no cotidiano escolar, em que o aluno em formação é confrontado com vivências alheias ao seu universo teórico-conceitual. Por conseguinte torna-se comum, a sensação de não pertencimento e de que os estágios não são devidamente valorizados, pois se tornam inócuos.

A partir das considerações apreciadas, entendemos ser imprescindível a ressignificação do estágio supervisionado como eixo fundamental na formação inicial de professores, seja do curso de Pedagogia, seja das demais licenciaturas, além da sua necessária consecução.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999.

GOMES, M. de O. **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

HARGREAVES, A. Educational changetakes ages: life, career and generational factors in teachers emotional responses to educational changes. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, p. 967-983, 2005.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

RINALDI, R. P. Programa online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola. **Perspectiva**, v. 31, p. 941-971, 2014.

RINALDI, R. P.; GARCIA, Y. M. R.; SILVA, M. S. da. Formação inicial de professores: uma parceria colaborativa entre a universidade e a escola pública. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 11, Curitiba. Anais... 2013. p. 10360-10370.

EVASÃO NO ENSINO TÉCNICO: UMA ANÁLISE DOS FATORES QUE ACARRETAM O ABANDONO ESCOLAR

EVASION ON TECHINAL EDUCATION: AN ANALYZATION OF THE ASPECTS THAT LEAD TO A DROP-OUT

¹Diego L. P. Andreasi

¹Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo. gpdiego@hotmail.com.

RESUMO

O presente artigo apresenta algumas considerações sobre o problema de evasão escolar encontrados em uma Escola Estadual de Ensino Técnico. O objetivo desta pesquisa é fazer um comparativo entre o perfil dos alunos ingressantes e evadidos, bem como identificar quais são os principais fatores que conduzem os alunos da escola à evasão escolar. Como justificativa, acredita-se que identificando as causas que acarretam nesse problema, medidas corretivas por parte da gestão da escola poderão ser tomadas no sentido de diminuir tais índices. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e também a documental. Diante do exposto, chegou-se à conclusão de que a taxa de desistência no curso de Marketing apresentou uma maior incidência entre as mulheres que figuravam entre 24 a 29 anos, já para o curso de Contabilidade foram os homens acima de 40 anos que lideraram essa estatística. Por fim, o principal motivo dado pelos alunos ao desistirem dos seus cursos foi a dificuldade de conciliar a escola com o trabalho.

Palavras-chave: evasão, escolar, ensino técnico, marketing, contabilidade.

ABSTRACT

This article presents some considerations and observations in regard to the problem involving school evasion found in a Public School of Technical Education. The overall purpose of this research is to make a comparison between the characteristics of the entering students and the ones who drop out. As well as identify the main aspects that lead the students to drop out of this school. As a justification, it is believed that once the reasons that lead to this problem are identified, corrective actions to decrease dropout rates can be taken by the school management. The methodological procedures used were bibliographical research and documental material. Based on the above considerations, the conclusion is that the rates of evasion on the Marketing course showed a higher incidence among women in age from 24 to 29 years old. On the other hand, men was 40 years old and older were the ones who dropped out the most on the Accounting course. To conclude, the main reason given by the students who drop out was the difficulty in combining school and work.

Keywords: evasion, school, techical education, marketing, accouting.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar trata-se de um tema que sempre desafiou os educadores, autoridades do governo e toda a sociedade ao longo do tempo. Há tempos que analisa-se, preocupa-se e discute-se o problema e busca-se solução para a evasão escolar. Entretanto, na medida que o acesso ao

ensino cresce, os investimentos em educação permanecem inalterados, o que dá a acreditar que o interesse por um planejamento sério não existe. Parece que falta vontade política ou mesmo criatividade daqueles que se dizem responsáveis pela gestão do país. Contrariando os discursos políticos, educação não parece ser prioridade. Como consequência, enfrenta-se o problema que hoje se conhece (BISSOLI e RODRIGUES, 2007).

Para facilitar o entendimento do trabalho e melhor compreender do que se trata a evasão escolar, inicialmente, o mais cabível a ser feito é apresentar o seu conceito. Dentre os inúmeros encontrados na literatura educacional, o que mais se destacou por sua simplicidade na visão deste pesquisador foi dito por Ávila (1992, p.273), que definiu evasão escolar como “o abandono da escola antes do término do curso”. Partindo deste princípio, foi feita uma leitura de textos, artigos e teses, e através desta percebeu-se que a maioria dos estudos estão voltados para a evasão escolar do ensino fundamental e médio. Apenas recentemente é que as análises feitas em cima do ensino superior e técnico começaram a ser publicadas nos meios especializados, ou seja, o presente estudo visa preencher essa lacuna na área educacional.

Quanto aos estudos sobre o ensino básico, segundo Cravo (2012), os principais motivos de evasão mencionados são a inadequação do sistema educacional e os problemas socioeconômicos. Já para os cursos superiores, a autora afirma que os problemas apontados para o abandono escolar recaem sobre a insatisfação com o curso escolhido, doença grave ou morte, trabalho e transferência de domicílio. Sobre esse segundo grupo, Kafuri e Ramon (1985) afirmam que muitos alunos são obrigados a dividir o seu tempo entre a faculdade e o trabalho, e dessa forma, acabam sendo vencidos pelo cansaço, optando pelo dinheiro necessário à sobrevivência. Outros são afetados com a problemática da moradia, tendo que arcar com o alto preço dos aluguéis ou das passagens, sem falar no tempo gasto por aqueles que moram longe da escola. Ou seja, esses diversos fatos acabam levando à evasão universitária e ao baixo rendimento dos alunos.

Além das condições socioeconômicas, o nível e o desempenho educacional de um estudante podem ser influenciados por diversos fatores, como por exemplo: a compatibilidade do estudo com a inserção no mercado de trabalho, as condições econômicas e sociais da região onde vive, características demográficas, como idade e sexo (LEON e MENEZES-FILHO, 2002); políticas de governo e desemprego (QUEIROZ, 2006); além da falta de interesse do aluno e o desentendimento da matéria transmitida pelo professor (BISSOLI e RODRIGUES, 2007), essas últimas, talvez apresentem-se como as mais preocupantes. Além dos prejuízos diretos, como os financeiros, já mencionados anteriormente, a evasão escolar pode ocasionar outros sérios problemas, como a

maior probabilidade de que pessoas com menor nível educacional se envolvam em atividades anti-sociais, como uso de drogas, crime e gravidez precoce (CAMARGO, 2006). Digiácomo (p.1, 2005) vai ainda mais além, e afirma que:

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado já contando com a “desistência” de muitos ao longo do ano letivo.

Dessa forma, percebe-se que uma das ações tomadas pela diretoria e equipe pedagógica dessas instituições para escapar desse problema é superlotar as salas nas primeiras semanas de aula, já contando com um provável abandono desses alunos ao longo desse período. Na visão do autor, tal atitude é considerada extremamente prejudicial aos discentes, uma vez que ao não concluir os seus estudos naquele período, suas formações e suas vidas ficam prejudicadas, uma vez que serão colocados em posição de desvantagem face aos demais que não apresentam defasagem idade-série.

A evasão escolar, que não é um problema restrito apenas a algumas instituições escolares, mas sim uma questão de abrangência nacional, vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro. Segundo Moraes e Theópilo (2008), estudantes que começam seus estudos e desistem são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. Para o setor privado, isso representa perda de receitas, já para o setor público, são recursos investidos sem o devido retorno. Ou seja, em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. Infelizmente, o que a realidade vem nos mostrando é que, por mais que a instituição, na pessoa da equipe pedagógica, direção e professores, faz para conseguir a aprovação e assiduidade dos alunos, ainda assim a permanência deles na escola está longe de ser garantida. Pelo contrário, apesar de todo esse esforço, muitos ainda assim acabam desistindo. Dessa forma, é preciso considerar que a evasão escolar é uma situação problemática, que se produz por uma série de fatores.

Dentro desse meio educacional, que é composto principalmente por escolas de nível fundamental e médio, além das universidades, existem os cursos técnicos, que são visados pelos estudantes por proporcionar a eles uma colocação mais rápida no mercado de trabalho. Tal crescimento pode ser comprovado através dos últimos números do Vestibulinho, nome dado a prova que é feita para admissão desses alunos pela instituição pesquisada. Ao conferir os índices de candidato/vaga dos dois cursos analisados pelo presente trabalho, notou-se uma boa taxa de inscritos. O curso de Técnico em Contabilidade foi o que apresentou o melhor índice, ficando com

uma média de 3,82, o que dá um total de 134 candidatos para as 35 vagas disponíveis. Já o curso Técnico em Marketing, obteve um percentual de 2,48, o que dá um total de 87 candidatos para as 35 vagas disponíveis.

Pelo fato da região onde está inserida a unidade escolar pesquisada ter uma predominância comercial, muitas empresas acabam buscando nesses estudantes a mão-de-obra especializada para sanar suas necessidades de contratação mais imediatas. Ou seja, se de um lado existe a oferta de cursos específicos, do outro acredita-se que existe a demanda necessária para absorver esse egressos. Neste sentido, considerando os investimentos feitos pelo Estado para oferecer uma educação técnica gratuita e de qualidade, além da intensa veiculação pela imprensa em geral apontando a falta de qualificação como um dos principais motivos gerados do desemprego, por que a evasão escolar nos cursos ofertados é tão alta? E ainda, quais são os fatores que influenciam diretamente nessa evasão escolar?

Com o intuito de responder a estas questões, a presente pesquisa apresentará um estudo desenvolvido em uma Unidade de Ensino do Centro Paula Souza, uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, e tem como objetivo geral fazer um comparativo entre o perfil dos alunos ingressantes e evadidos, bem como identificar quais são os principais fatores que conduzem os alunos da escola à evasão escolar. O interesse em desenvolvê-la surgiu pelo trabalho realizado na coordenação pedagógica da instituição, onde se notou a ocorrência de um grande percentual de alunos não-concluintes dos cursos técnicos mencionados. Como justificativa, acredita-se que identificando as causas que levam os alunos à evasão escolar, pretende-se adotar estratégias e medidas corretivas por parte da gestão da escola no sentido de diminuir tais índices de evasão escolar.

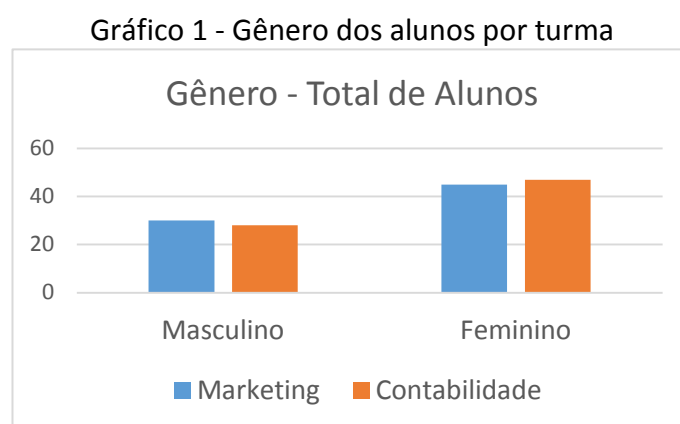
METODOLOGIA

Elaborar uma pesquisa é um processo que inclui várias etapas. Dessa forma, para melhor compreender as questões que auxiliarão a responder o objetivo proposto, inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico em livros, periódicos, teses, dissertações e artigos que referenciavam o tema evasão escolar. Neste sentido, procurou-se conhecer os principais fatores responsáveis pelos altos índices de evasão nos diversos tipos de ambientes escolar, indo desde o ensino fundamental, até o superior. Essa fase inicial também proporcionou o entendimento das hipóteses levantadas por tais autores, sendo possível verificar quais delas foram de fato confirmadas ou negadas.

Num segundo momento, como técnica de levantamento de dados, utilizou-se uma pesquisa documental, que segundo Gil (2002, p.62) apresenta vantagem por ser “fonte rica e estável de dados”. Ela ainda apresenta como características os baixos custos, além de não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. Neste sentido, com o intuito de levantar o número necessário para trazer confiabilidade para a pesquisa, foram avaliados os prontuários dos alunos que iniciaram seus estudos no 1º semestre de 2014 e concluíram ao final do 1º semestre de 2015, bem como os alunos que começaram no 2º semestre de 2014 e concluíram ao final do 2º semestre de 2015. Os cursos analisados foram os de Técnico em Contabilidade e Técnico em Marketing. Os resultados desse levantamento serão apresentados no próximo capítulo.

RESULTADOS

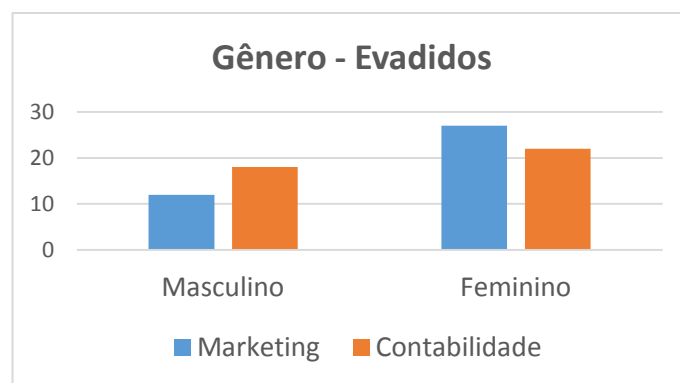
A amostra levantada totalizou um número de 150 alunos. Destes, 79 fazem parte do grupo de alunos evadidos e 71 do grupo de alunos concluintes. Do grupo dos evadidos, 39 frequentaram o curso técnico em Marketing e 40 o curso técnico em Contabilidade. Em seguida, verificou-se se nos cursos pesquisados havia mais alunos do sexo masculino ou feminino (gráfico 1).



Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao gênero, no total, pouco mais de 38,41% dos alunos ingressantes são homens, e o restante, 61,59% são mulheres. Agrupados por curso, o curso de Marketing teve um total de 45 alunas e 30 alunos, já o de Contabilidade teve um número de 47 alunas e 28 alunos. Observou-se, após essa etapa, a necessidade de que fosse verificado o gênero dos alunos evadidos por turma para efeitos de comparação, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 - Gênero dos alunos evadidos por curso

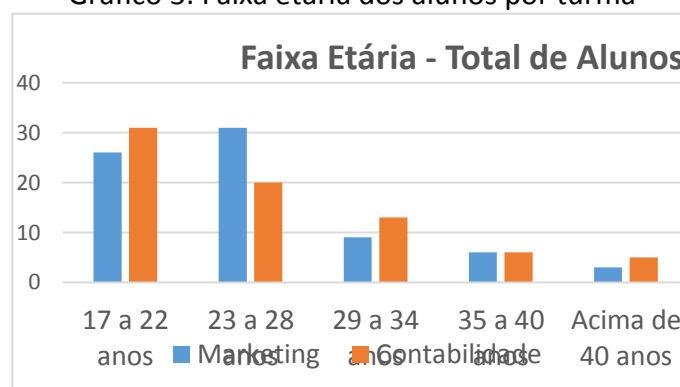


Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao gênero dos alunos desistentes, no total, 37,97% são homens, e o restante, 62,03%, são mulheres. Agrupados por curso, o curso de Marketing contabilizou um total de 27 alunas e 12 alunos, já Contabilidade teve um número total de 22 alunas e 18 alunos. Dessa forma, com referência ao curso de Marketing, dos 30 homens que começaram o curso, apenas 18 concluíram, o que nos fornece uma taxa de desistência de 40%. Já para as mulheres, de cada 45 que iniciaram o curso, apenas 18 concluíram, o que representa uma taxa de desistência de 60%. Em outras palavras, de cada 5 mulheres que iniciaram o curso de Marketing, 3 delas desistiram antes de colar grau. Já para o curso de Contabilidade, dos 28 homens que deram início ao curso, apenas 10 concluíram, o que nos dá uma taxa de desistência de 64,28%. Já para as mulheres, das 47 que iniciaram, 25 terminaram, o que totaliza uma taxa de evasão de 46,80%. Desse modo, conclui-se que apesar do curso conter mais mulheres do que homens, a probabilidade de um aluno desistir do curso é muito maior do que a de uma mulher.

Outro fator analisado pela presente pesquisa diz respeito a faixa etária dos alunos que buscam os cursos técnicos oferecidos pela Instituição, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3: Faixa etária dos alunos por turma



Fonte: Elaborado pelo autor

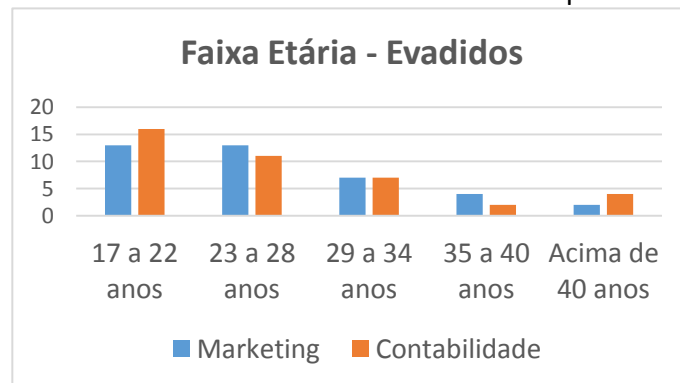
Quanto à faixa etária, no curso de Marketing, 26 alunos contemplam a idade entre 17 a 22 anos, 31 alunos dos 23 aos 28 anos, 9 alunos dos 29 aos 34 anos e apenas 3 alunos estão acima dos 40 anos. Já Contabilidade possui 31 alunos dos 17 aos 22 anos, 20 alunos dos 23 aos 28 anos, 13 alunos dos 29 aos 34 anos, 6 alunos dos 35 aos 40 anos e 6 alunos acima dos 40 anos.

Dessa forma, verificou-se que a maioria dos alunos do curso de Marketing agrupou-se na faixa etária dos 23 aos 28 anos, ao contrário do curso de Contabilidade, do qual a faixa etária principal se concentrou nos alunos de 17 a 22 anos, o que pode dar indícios de que enquanto o curso de Contabilidade é a primeira opção de curso do aluno após terminar, ou mesmo enquanto ainda está cursando o ensino médio, o Marketing se configura como um curso complementar a algum outro tipo de curso, como o superior, já concluído por esses alunos.

Todavia, conclui-se pela faixa etária dos alunos que ambos os cursos apresentam um quadro de alunos essencialmente jovens, sendo que 76% deles encontram-se abaixo dos 28 anos para Contabilidade e 68% abaixo dos 28 anos para o curso de Marketing, estatística essa que se repete quando analisado os demais trabalhos que tiveram como objetivo levantar o perfil dos alunos que compunham as escolas técnicas do Estado de São Paulo.

Em seguida, verificou-se a necessidade de analisar apenas a faixa etária dos alunos evadidos separados por turma, conforme mostra o gráfico 4.

Gráfico 4: Faixa etária dos alunos evadidos por turma



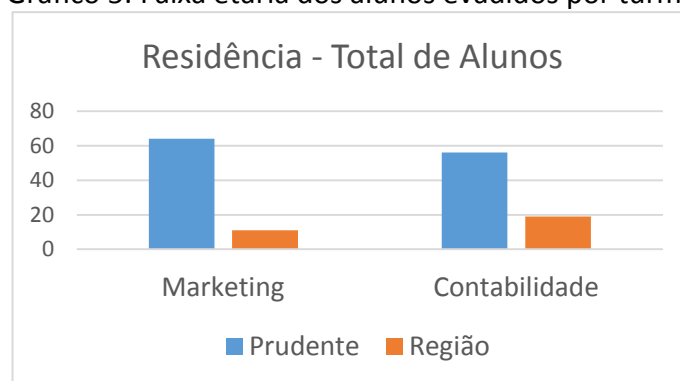
Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando proporcionalmente, de cada 26 alunos que iniciaram o curso de Marketing com idade entre 17 a 22 anos, metade deles desistiram; de cada 31 alunos com idade entre 23 a 28 anos, 41,93% destes desistem; de cada 9 alunos dos 29 aos 34 anos, 7 desistiram, ou seja, incríveis 77,77%; de cada 6 alunos dos 35 aos 40 anos, 4 abandonaram antes da hora, ou seja, 66,66%; e finalmente, de cada 3 alunos acima dos 40 anos, 2 desistiram, o que representa 66,66%.

Já Contabilidade apresentou a seguinte proporção: de cada 31 alunos que iniciaram o curso e que estão na faixa etária entre 17 aos 22 anos, 16 desistiram, ou seja, pouco mais da metade; de cada 20 alunos dos 23 aos 28 anos, 11 abandonaram o curso, o que representa, 55%; de cada 13 alunos dos 29 aos 34 anos, 7 abdicaram do ensino, ou seja, 53%; de cada 6 alunos dos 35 aos 40 anos, apenas 2 desistiram, ou seja, 33,33%; e fechando o ciclo, de cada 5 alunos acima dos 40, 4 largaram as aulas, o que representou o maior índice dentre todos grupos pesquisados, ficando com 80%.

A próxima variável a ser analisada foi a questão da residência dos alunos. Procurou-se identificar se a distância percorrida pelos mesmos de sua casa até a escola influenciaria como um dos motivos para justificar a evasão escolar, conforme será demonstrado no gráfico 5.

Gráfico 5: Faixa etária dos alunos evadidos por turma

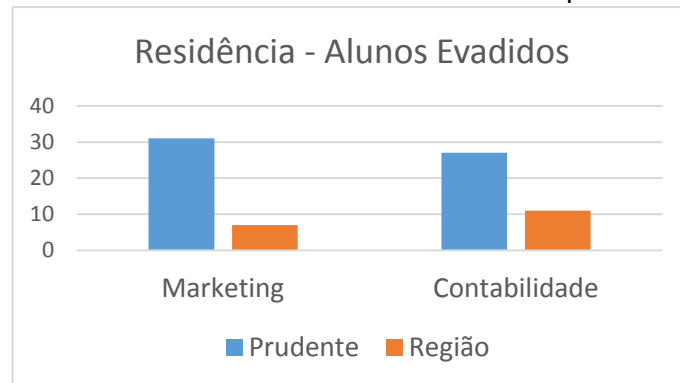


Fonte: Elaborado pelo autor

Verificou-se que no curso de Marketing, 64 dos alunos que compõem a amostra pesquisada reside atualmente em Presidente Prudente, cidade onde a escola exerce suas atividades, enquanto 11 alunos residem em cidades próximas. Já para Contabilidade, a análise mostrou que 56 alunos residem em Presidente Prudente, enquanto 19 moram fora da cidade, precisando percorrer maiores distâncias para frequentar os estudos.

Em seguida, foi avaliado o local de moradia apenas dos alunos evadidos (gráfico 6), chegando ao seguinte resultado:

Gráfico 6: Faixa etária dos alunos evadidos por turma

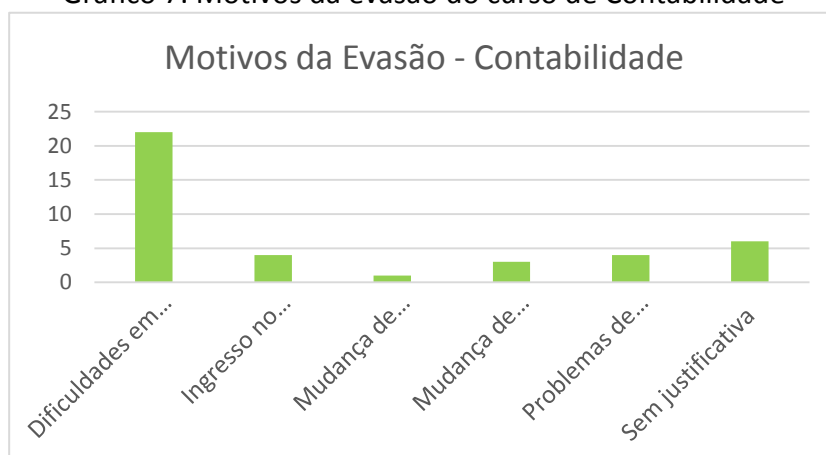


Fonte: Elaborado pelo autor

Com referência ao curso de Marketing, dos 64 alunos que iniciaram o curso morando em Presidente Prudente, 31 deles abandonaram o curso antes de concluí-lo, o que representa um pouco menos que a metade do total. Já dos 11 que moram em cidades próximas, 7 deles abandonaram os estudos antes de terminá-lo, o que representa uma quantia de 63,63%. Já para o curso de Contabilidade, dos 56 alunos que iniciaram o curso morando em Presidente Prudente, 27 deles abandonaram, ou seja, 48,21%, e dos 19 alunos que iniciaram morando em cidades próximas, 11 deles abandonaram a sala de aula, o que nos fornece um valor de 57,89%.

Para concluir a pesquisa, buscou-se analisar quais foram os principais motivos apresentados pelos alunos quando estes resolveram abandonar seus estudos antes de receber seus diplomas. Através do acompanhamento constante das turmas feito pelos coordenadores do curso e pela coordenação pedagógica, tornou-se mais fácil identificar quais foram esses motivos, conforme mostram os gráficos 7 e 8.

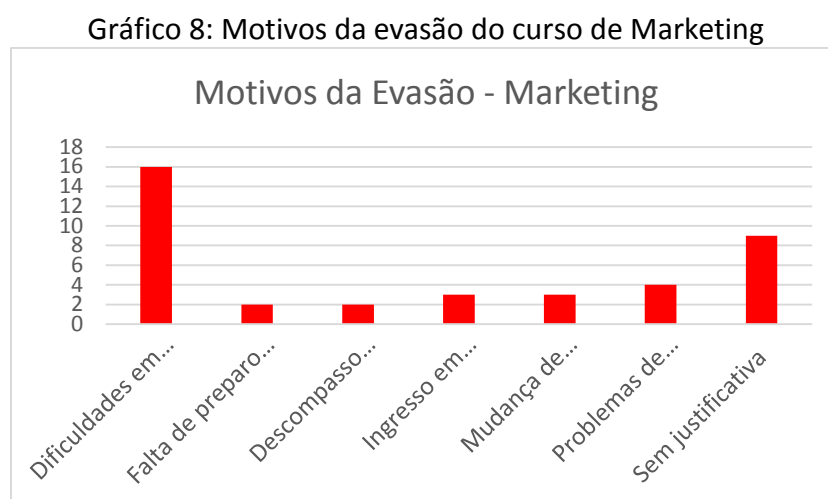
Gráfico 7: Motivos da evasão do curso de Contabilidade



Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados do curso Técnico em Contabilidade confirmaram uma das hipóteses levantadas por outros trabalhos que também objetivaram levantar a questão da evasão no ensino técnico: que o principal motivo de abandono dos alunos é a dificuldade em conciliar a escola com o trabalho. O ingresso no ensino superior, bem como os problemas de ordem pessoal, dentre eles a gravidez, os problemas familiares e divórcio, também merecem destaque nessa análise. Já a mudança de cidade, bem como a mudança de curso, representaram uma baixa porcentagem se comparado aos demais. Por fim, os que abandonaram sem justificativa, enquadram-se os alunos do qual a coordenação pedagógica, apesar dos inúmeros esforços, não conseguiu contato telefônico para identificar qual foi a justificativa apresentada que os levaram a tomar tal decisão.

Já o último gráfico irá exibir os motivos de evasão levantados junto aos alunos do curso Técnico em Marketing



Fonte: Elaborado pelo autor

Concluindo a análise, o principal motivo encontrado como justificativa pela evasão dos alunos do curso de Marketing também seguiu a tendência encontrada no gráfico anterior, ou seja, dificuldades em conciliar a escola com o trabalho. Entretanto, para esse curso surgiram alguns novos motivos que causaram a desistência dos discentes: a falta de preparo dos professores e o descompasso entre a expectativa do aluno e a realidade do curso, porém, ambos com pouca representatividade. Dentre os motivos relatados no item de problemas de ordem pessoal, foram identificados a dificuldade em conciliar os estudos com o casamento que se aproximava, bem como a recente separação matrimonial. Para os alunos deste curso, houve uma expressiva contagem de formulários sem justificativa, fato esse que demandará uma maior atenção por parte da equipe pedagógica para tentar compreender os motivos dessa falta de justificativa.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, chegou-se à conclusão de que a taxa proporcional de desistência no curso de Marketing apresentou uma maior incidência entre as mulheres, já para o curso de Contabilidade foram os homens que lideraram essa estatística. Quanto a faixa etária, para o curso de Marketing a maior taxa proporcional de abandono incidiu sobre aqueles que figuravam entre 24 a 29 anos, e para Contabilidade, aqueles que se encontravam acima dos 40 anos. Também foi identificado que a taxa proporcional de evasão é maior para os alunos que residem fora da cidade ao qual a escola está instalada. Por fim, o principal motivo dado pelos alunos ao desistirem dos seus cursos foi a dificuldade de conciliar a escola com o trabalho.

Finalizando, percebe-se que os desafios de todas as instituições de ensino para averiguar quais são as principais causas da evasão não são simples. É necessário que exista uma equipe composta por profissionais multidisciplinares que dentre as suas inúmeras responsabilidades, terão o objetivo de não só criar estratégias e ações para combater esse problema, mas também o de acompanhar se elas de fato estão tendo um desempenho eficaz.

Entende-se que o fundamental para o sucesso das instituições de ensino é a manutenção e a conclusão de seus alunos nos cursos escolhidos. Para que isso ocorra, a equipe técnico-pedagógica deve criar estratégias e buscar constantes atualizações de ações para trabalhar a questão da evasão escolar. Entretanto, é preciso salientar que antes de qualquer providência ser tomada por nossos governantes e pelo grupo pedagógico escolar, a própria população precisa se conscientizar sobre a importância da educação, pois mesmo que se adote as melhores práticas educacionais, a guerra será perdida caso os estudantes e seus pais não apoiem e ajam no sentido de buscar tais melhorias.

Seguindo essa linha de raciocínio, Neri et. al (2009) afirmam que falta consciência para que esses dois atores, o pai de família e o jovem estudante brasileiro, enxerguem o poder transformador da educação em suas vidas, principalmente no que tange os altos impactos sobre a sua saúde, empregabilidade e salário. Para os autores, é preciso que, acima de tudo, “se informe a população sobre a importância da educação” (p.17).

Por fim, conclui-se que os estudos referentes à evasão escolar contribuem para conhecermos as diversas causas do problema, e que só assim podemos traçar objetivos e estratégias para lidar com a temática dentro das instituições de ensino. Não basta apenas

conhecer as causas da evasão, é necessário a discussão dentro dos centros de ensino para a melhoria da educação e, conseqüentemente, a permanência do aluno na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Fernando Bastos. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. Brasília: MEC, 1992.

BISSOLI, A.C. S; RODRIGUES, R. M. I. **Evasão Escolar: o caso do Colégio Estadual Antonio Francisco Lisboa**. Disponível em: <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/evasao_escolar.pdf>. 2007. Acesso em 03 set. 2015.

CAMARGO, J. M. **Dívida por educação: efeitos sobre o crescimento e pobreza**. UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/dividaeducacao>>. Acesso em 03 set. 2015.

MORAES, J. O.; THEÓPHILO, C. R.; Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes - MG. In: **CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE**, 7., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Êxito, 2010.

DIGIÁCOMO, M. J. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/doutrinas/evasao_escolar_murilo.pdf>. 2005. Acesso em: 31 ago. 2015.

KAFURI, R.; RAMON, S. P. **1º Grau – casos e percalços: pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes**. Goiânia: UFMG, 1985.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico**. Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.417-451, 2002.

MACHADO, M. R. L.; MOREIRA, P. R. **Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Poster9.pdf>. 2008. Acesso em: 01 set. 2015.

NERI, M. C. et. al. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, ago. 2006.

EXPERIÊNCIAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO EM CURSO EaD

EXPERIENCES, STRATEGIES AND RESOURCES IN THE PROCESS OF SUPERVISING END OF COURSE PAPERS IN DISTANCE EDUCATION

¹Raquel Tiemi Masuda Mareco, ²Denise Ivana de Paula Albuquerque

¹Professora Assistente na Fatec Presidente Prudente. Orientadora de polo EaD na mesma instituição. Doutoranda em Letras na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: raquel.mareco@fatec.sp.gov.br

²Professora do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Para atuar em Educação a Distância (EaD), o professor orientador deve ter um conjunto de saberes diferente da prática exercida na educação presencial. O processo de orientação de trabalho de conclusão requer o domínio de conhecimentos necessários para o estabelecimento da interação e comunicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que representa um diferencial no bom direcionamento do trabalho do aluno e, conseqüentemente, na qualidade do trabalho. Neste trabalho, temos por objetivos apresentar uma perspectiva de orientação para Trabalhos de Conclusão de Curso na modalidade a distância, e promover uma discussão e uma reflexão sobre esse tema, tendo como campo de observação um curso de especialização a distância. Os resultados apontam que no início da proposta para o uso dessas ferramentas, alguns orientadores apresentaram resistência. Entretanto, após observar a agilidade e precisão oferecidas pelas ferramentas, a maioria passou a utilizá-las, proporcionando mais clareza no processo de orientação.

Palavras-chave: EaD, orientação, estratégias, recursos, trabalho de conclusão.

ABSTRACT

To work in Distance Education (DE), the supervising teacher needs a range of knowledge different from that practice in regular education. The process of supervising end of course papers requires that the teacher is able to communicate successfully in virtual environment which makes a big difference in pointing the student in the right direction and consequently improving the quality of work. In this paper, we aim to present a perspective for end of course paper supervising in distance education, and to promote discussion and debate on this issue. Our observations field a distant-learnt specialization course. The results showed that some teachers were initially resistant to the use of these tools. However, after realizing the speed and accuracy offered by them most went on to use them, providing more clarity in the guidance process.

Keywords: Distance education, supervising, strategies, resources, end of course paper.

INTRODUÇÃO

Uma das demandas da sociedade contemporânea é o uso de tecnologias para agilizar as múltiplas tarefas do sujeito desta época: agendas eletrônicas, *smartphones*, *tablets*, conexão em todos os momentos, etc. O sujeito contemporâneo é, portanto, o sujeito conectado, “antenado”. Segundo Mill (2009, 2009), nos últimos anos, o processo de evolução conseguiu produzir um discurso tecnológico, em que se disseminou certa obrigatoriedade na adoção das tecnologias digitais. Isso estimulou não apenas o desenvolvimento de novas tecnologias de base eletrônica, informática e telecomunicacional, mas também uma certa ‘necessidade’ de incorporação dessas tecnologias nos mais diversos setores. Seguindo essa tendência de mercado, o setor educacional também busca adaptar-se a um novo público.

Preti (1996) explica que a crescente demanda por educação se deve sobretudo, à vontade das classes trabalhadoras de incluir-se numa sociedade educada e produtora de conhecimento. Nesse contexto, nem todos podem frequentar cursos que exigem presença diária, devido à necessidade de se trabalhar e exercer outras funções impostas ao sujeito contemporâneo. Diante dessa realidade, a Educação a Distância vem preencher esse nicho, oferecendo cursos com horários de estudo flexíveis.

Moran (2002) apresenta dados que demonstram um crescimento no número de cursos ofertados na modalidade de educação a distância (EaD). O autor afirma que a maioria das solicitações para autorização de cursos a distância no Ministério da Educação é de cursos de graduação de formação de professores (80%). A falta de profissionais docentes que resultou em programas de incentivo do governo federal para o ingresso de jovens na carreira docente, e o alto índice de empregabilidade do professor podem ter sido alguns dos motivos de interesse das instituições de ensino em ofertar esses cursos.

Os cursos de formação EaD podem ser oferecidos em diferentes níveis: extensão; aperfeiçoamento, graduação ou especialização. Centramos este estudo em um curso de Especialização oferecidos pelo estado, em uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Universidade Estadual Paulista (Unesp). O curso em questão tem por objetivo promover formação continuada de professores que atuam na rede estadual de ensino. Especificamente, direcionamos nosso olhar para o processo de orientação de trabalhos de conclusão realizados virtualmente nesse curso.

A orientação de trabalho de conclusão de curso é uma atividade complexa que vai exigir a articulação de diferentes saberes do professor orientador. Ter uma visão holística da pesquisa a ser desenvolvida, poderá facilitar o processo de orientação, no momento em que o orientador transmitir essa perspectiva ao orientando. Na Educação a Distância (EaD), esse processo se difere de forma significativa, tendo em vista, a característica que melhor identifica essa modalidade de Educação, qual seja, construir conhecimentos em um espaço virtual, através de uma comunicação síncrona e assíncrona. Segundo Belloni, (2005, p. 54), na EaD, a interação com o professor é majoritariamente indireta e tem de “ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da mediatização que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos”.

Para Albuquerque (2014), esse é um dos novos cenários que se configuram através da EaD, e que nos remete à questão da preparação dos profissionais que atuam nessa modalidade de educação, para atender as demandas que emanam do contexto educacional. Daí a relevância de se pensar em uma organização no processo de orientação que possibilite os cursistas, a se apropriarem dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de suas pesquisas, para tanto é primordial os orientadores oportunizar situações que permitam esse desenvolvimento, isso requer competências essenciais para a orientação virtual.

A experiência vivenciada como orientadoras dos trabalhos de conclusão do curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do programa REDEFOR (Rede de Formação) para professores da rede pública do Estado de São Paulo, motivou a elaboração deste artigo. Nesse sentido propomos uma discussão em torno das possibilidades, dos recursos e das estratégias que podem ser utilizados no processo de orientação na EaD. Para o professor orientador atuante na Educação a Distância (EaD), faz-se necessário um conjunto de saberes. Assim, é primordial que ele tenha um domínio de competências que irão contribuir para uma orientação pautada nos pressupostos qualitativos de pesquisa.

O professor que atua em EaD precisa ter bem clara as atividades pertencentes a sua função. Segundo Niskier (1999), as atividades básicas do tutor são: a) comentar os trabalhos realizados pelos cursistas; b) avaliar; c) ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações; d) responder às questões sobre a instituição; d) ajudar os cursistas a planejarem seus trabalhos; e) atualizar informações sobre o progresso dos estudantes; f) fornecer feedback aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes. Além

dessas atividades, a orientação também faz parte do trabalho do tutor. É certo que nem todos os tutores atuam como orientadores, mas os que o fazem devem ter em mente que essas atividades serão acentuadas em período de orientação.

A literatura ainda não tem teorias especificamente sobre o processo de orientação em EaD. Até o momento, o que se encontra são estudos de teóricos que pesquisaram sobre a orientação na educação presencial adaptados à modalidade a distância. Não há também, na literatura, propostas de formas de sistematizar o processo.

Diante disso, estabelecemos como objetivo geral apresentar uma perspectiva de orientação para Trabalhos de Conclusão de Curso na modalidade a distância, promover uma discussão e uma reflexão sobre esse tema. Como objetivo específico, pretendemos auxiliar professores atuantes na EaD a enxergar possibilidades para sua atuação como orientador, compartilhando experiências de sucesso e a visão do orientando sobre a atuação do orientador.

METODOLOGIA

Nosso estudo se caracteriza como um relato de experiência que se embasa na literatura sobre EaD e nas experiências vividas pelas pesquisadoras para desenvolver uma discussão sobre o processo de orientação de trabalhos de conclusão em cursos EaD. Trata-se de um processo descritivo e reflexivo, baseado nos pressupostos dos estudos empíricos.

Para Freire (1996) esse modo de realizar pesquisa se caracteriza por meio de um objeto a ser estudado dentro de um determinado espaço. O pesquisador precisa inserir-se ou estar inserido no espaço no qual será desenvolvido o estudo. Bordieu, Chamboredon e Passeron (1999) complementam as técnicas mais empíricas não estão desvinculadas das opções teóricas, pois, são os pressupostos teóricos que fazem os dados empíricos funcionarem como evidências científicas.

Com o objetivo de refletir e discutir as possibilidades de usos de ferramentas no processo de orientação de trabalho de conclusão a distância, revisamos o referencial teórico relacionado a área e discutimos as nossas vivências bem como as experiências de outros pesquisadores. Portanto, não se trata de um trabalho analítico, mas crítico-reflexivo cuja base teórica se situa no campo da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Curso DE Educação Inclusiva, foram organizadas 61 turmas de orientação dos Trabalhos Acadêmicos (TAs), com 10 ou 20 cursistas em cada uma, acompanhadas por orientadores com

titulação e experiência na área. Ao todo foram apresentados 776 Trabalhos Acadêmicos, a Tabela 1 a seguir apresenta os dados sobre o processo de orientação

Tabela 1 situação dos Cursistas ao final das apresentações do TA

Situação	freq.	%
apresentaram	776	93,7
Ausentes	40	4,8
não se inscreveram	12	1,4
foram para o AVA de orientação	828	100,0

Fonte: 8º Relatório Trienal do Redefor

Os dados apontam que 93,7% dos cursistas que foram para a fase de orientação do TA, apresentaram e foram aprovados no curso. Os ausentes somam 4,8% do total e 1,4% não se inscreveram.

Os resultados revelam que houve uma participação representativa dos cursistas nas apresentações de Trabalho Acadêmico, isso indica que, de acordo com o total de concluintes, os objetivos propostos para o processo de orientação no Curso, foram atingidos com êxito. Além disso, pelos relatos dos cursistas, bem como pelos conteúdos apresentados nos TAs, foi possível notar que o curso proporcionou uma formação com implicações significativas na prática dos cursistas, com um impacto no seu contexto de trabalho. Nesse sentido, ressalta-se a importância do acompanhamento efetivo na orientação aos cursistas no que se refere a construção de conhecimentos para a realização dos Trabalhos De Conclusão de Curso.

No processo de orientação, a comunicação entre orientador e orientando deve ser ainda mais intensa e próxima para que o cursista não se sinta sozinho nesse momento que, para muitos, é o mais difícil em um curso. Para fortalecer esse vínculo e fazer com que o cursista se sinta amparado, orientado, podemos contar com os recursos tecnológicos. Um orientador organizado e conhecedor das possibilidades dos recursos tecnológicos e das ferramentas do AVA, tem oportunidade de auxiliar o cursista com mais eficácia, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Na EaD, essas qualidades para o professor orientador são essenciais e agregam conhecimentos que se transformam em competências.

Para atuar em EaD, os formadores precisam desenvolver competências que lhes deem condições para assumir a responsabilidade do processo ensino e aprendizagem. Isso significa entre outras questões exercer uma mediação pedagógica que possibilite as interações, e também criar espaços para a autonomia dos cursistas (ALBUQUERQUE, 2014).

Durante o processo de construção do trabalho de conclusão do curso Redefor, os cursistas tinham vários espaços e/ou ferramentas no AVA (e prazos) para postarem o trabalho em processo, desde a ideia do tema até o texto final e a apresentação em *slides*. Esse acompanhamento teve duração média de seis meses até a postagem do trabalho completo. O orientador ajudava o cursista em cada parte do processo direcionando-o para a finalização do trabalho.

A primeira atividade foi na ferramenta Fórum. Foi na quarta disciplina do curso, que tinha por objetivo elaborar um pré-projeto para o TA.

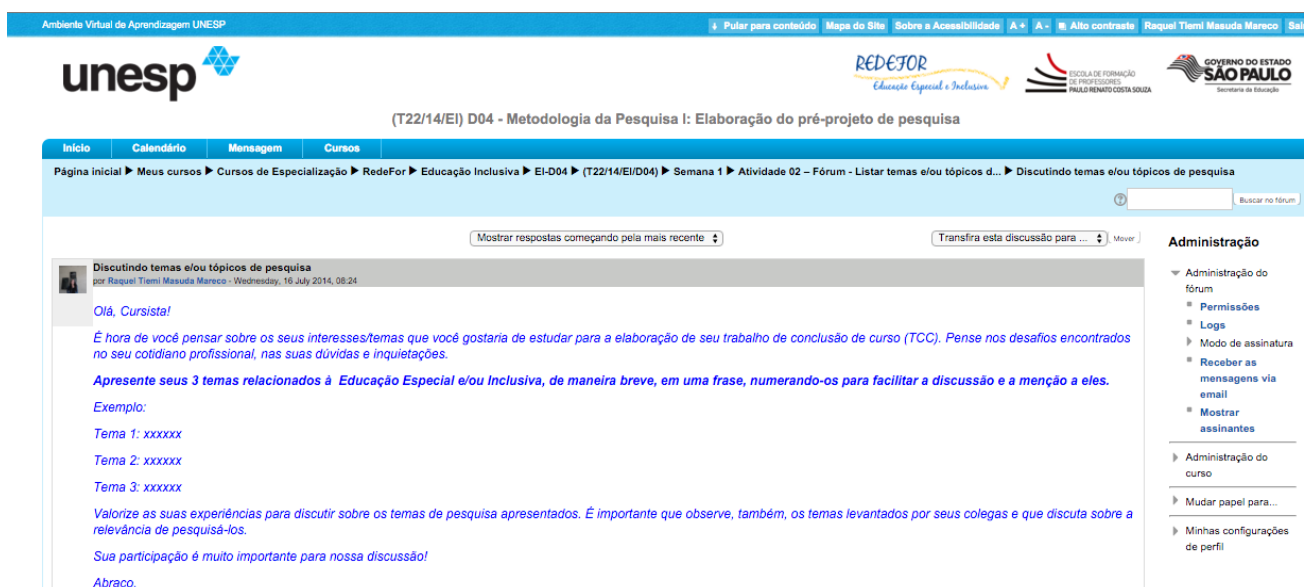


Figura 1: Ferramenta Fórum do AVA

Como podemos observar na figura 1, cada cursista postava três temas de interesse e podia discutir com os colegas sobre esses temas. Esse foi um importante espaço de interação, no qual cursistas e orientador se comunicavam no AVA, para Albuquerque (2014), essa perspectiva possibilita um trabalho colaborativo e cooperativo, compartilhado com todos.

Na segunda atividade, o cursista decidia qual tema iria estudar para o trabalho final. Em seguida, estabeleceu-se os objetivos, depois, a metodologia, o instrumento de coleta de dados, os tópicos teóricos, etc. Todos os passos foram precedidos por textos que explicavam no que

consistia cada etapa e por exemplos de outros trabalhos. Após a postagem das atividades, o orientador fornecia o feedback e direcionava o cursista para as próximas etapas.

Portanto, ao estabelecer a orientação por meio de ferramentas de comunicação síncrona, a evolução do trabalho do cursista ficava registrada no AVA. Na EaD, o registro é uma questão muito importante, pois, mesmo em constante contato com o orientador, ele possibilita que o cursista retome e veja novamente o comentário do orientador, analise ou edite. Por não ter contato face a face, os comentários devem ser escritos de maneira muito clara e com detalhes para que o cursista consiga seguir com a pesquisa no caminho certo.

Como se sabe, na EaD, a comunicação é predominantemente escrita e essa forma de se comunicar traz implicações que podem interferir/influenciar tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto no processo de orientação do trabalho final. Como observa Lévy (1993, p.88 apud MILL, 2009, p. 41), “a escrita, ao intercalar um intervalo de tempo entre a emissão e a recepção da mensagem, instaura a comunicação diferida, com todos os riscos de mal-entendidos, de perdas e de erros que isso implica”. Portanto, ter o domínio da língua escrita é essencial para uma boa comunicação em EaD. Para Marcuschi (1997, p. 126), a escrita é, “além de uma tecnologia de representação abstrata da fala, um modo de produção textual-discursiva com suas propriedades específicas”. O autor acrescenta, ainda, que são as práticas sociais que “determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade” (MARCUSCHI, 1997, p. 120).

A predominância da língua escrita na EaD se deve, em parte, à assincronicidade predominante da comunicação nessa modalidade. Como afirma Ferreira (2009, p. 58),

[...] uma das vantagens da internet na EaD é justamente a assincronia, ou seja, o aluno não ficar restrito aos horários predeterminados de aulas. Partindo do pressuposto de que grande parte dos cursos a distância visa o público da educação continuada adulta, que tem horários de trabalho, agendar as aulas a distância para uma classe excluiria muitos participantes.

Portanto, além da vantagem do registro que mencionamos acima, a assincronia proporciona uma flexibilidade nos horários de estudo, o que nos mostra que a orientação virtual tem muitas vantagens tanto para o orientador quanto para o orientando.

Considerando essa questão do registro, podemos observar que a orientação realizada a distância pode ser eficaz, desde que o orientador domine a linguagem escrita e utilize os recursos tecnológicos disponíveis. Dentre as estratégias adotadas na orientação dos trabalhos finais dos cursos Redefor, destacamos as de revisão disponível no editor de texto *Word*, como: “inserir

comentário”; “marcar alterações”; “rejeitar ou aceitar alterações”; “comparar”; “quebra de página” e “sumário automático”.

O sumário automático deixa o trabalho mais organizado e o formato dos conteúdos e páginas alinhados. Além disso, há a possibilidade de clicar em um título e ser direcionado diretamente para ele (mesmo depois de o trabalho ser transformado em PDF) e, também, de atualizar o sumário, caso haja alguma alteração no número de páginas (MARECO, 2015). A **quebra de página** serve para configurar uma (ou mais) página(s) de maneira diferente das demais. É um recurso que permite, por exemplo, que se coloque uma página com *layout* paisagem no meio das outras páginas com *layout* retrato, ou que se retire o número de página somente da capa (ou de outra página qualquer). A ferramenta **Controlar Alterações** é um recurso para facilitar a revisão de textos. O orientador pode excluir, acrescentar, alterar o texto, mantendo o texto original e as alterações marcadas no mesmo arquivo, possibilitando que o autor do texto revisado possa aceitar ou rejeitar as alterações realizadas. A ferramenta **Comparar** também é um importante recurso no processo de orientação, pois possibilita a comparação entre versões de um texto. Com esse recurso, é possível observar o que o cursista alterou e se alterou o texto de maneira rápida e eficiente, sem ficar com duas janelas abertas (MARECO, 2015).

Pensando na possibilidade de utilização dessas ferramentas, elaboramos um tutorial e disponibilizamos no AVA para todos os orientadores. Muitos orientadores utilizaram ferramentas que promovem a comunicação síncrona audiovisual, como *Skype*, *Hangouts* entre outros. Além dessas, foram utilizadas ferramentas de comunicação assíncrona como e-mail, mensagem, etc. Orientadores com uma perspectiva mais tradicional veem na comunicação síncrona uma proximidade com o cursista, semelhante à que eles têm com seus orientandos presenciais. Entretanto, podemos considerar a assincronia predominante na EaD como uma vantagem, principalmente no processo de orientação, pois possibilita que o cursista volte quantas vezes precisar para ver as correções e o *feedback* do orientador, fazendo que as correções sejam mais precisas e as orientações mais pontuais.

Durante a realização deste estudo, nos deparamos com diversos desafios. O primeiro foi a escassa literatura sobre o processo de orientação em EaD. Muitos autores que tratam desse tema utilizam-se de literatura referente à educação presencial para embasar suas análises. Além disso, enfocam aspectos específicos do processo de orientação, como o papel do tutor (BRUNETTA et al, 2012), o relacionamento orientador-orientando (CORTE REAL; CORBELLINI, 2011).

Outro desafio enfrentado foi a resistência de alguns orientadores em utilizar as ferramentas e recursos tecnológicos no processo de orientação, não é possível comprovarmos os motivos, no entanto pela vivência podemos atribuir essa questão a falta de habilidade para lidar com as diversas possibilidades das ferramentas do AVA, assim consideramos que essa resistência não se deu pelo uso dos recursos em si, mas sim uma comodidade que não permitia que saíssem de sua zona de conforto. Em pesquisa realizada por Valente (1999), foram investigadas práticas pedagógicas com uso de computador e chegou à seguinte conclusão:

O computador deveria facilitar a educação e tornar as coisas mais fáceis para o estudante aprender, para o professor ensinar ou para organizar a parte administrativa da escola. No entanto, a análise dos diferentes usos do computador na educação, levou à conclusão de que os usos que são mais semelhantes às práticas pedagógicas tradicionais são os menos efetivos para promover a compreensão do que o aprendiz faz” (VALENTE, 1999, p.105).

Diante disso, vemos que, mesmo diante de novas tecnologias e ferramentas, há que se considerar a qualificação de todos para atuar na EaD, Almeida (2003, p. 335) explica que

Com o uso de ambientes digitais de aprendizagem, redefine-se o papel do professor que finalmente pode compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas idéias e propostas, aquele que navega junto com os alunos, apontando as possibilidades dos novos caminhos sem a preocupação de ter experimentado passar por eles algum dia. O professor provoca o aluno a descobrir novos significados para si mesmo ao incentivar o trabalho com problemáticas que fazem sentido naquele contexto e que possam despertar o prazer da escrita para expressar o pensamento, da leitura para compreender o pensamento do outro, da comunicação para compartilhar idéias e sonhos, da realização conjunta de produções e do desenvolvimento de projetos colaborativos.

Alguns estudos demonstram que a EaD vem sendo vista como um novo espaço de trabalho para diferentes profissionais, isso significa que devemos estar preparados para essa perspectiva que sinaliza um futuro próximo, no qual os conhecimentos, a formação serão representadas pelas competências, que muitos docentes deverão assumir para atuar nessa modalidade (PALLOF; PRATT, 2002).

Zabala (1998) afirma que a possibilidade de colocar em uso o conhecimento disponível para atuar contextualmente é algo que depende de um processo de construção singular do "saber fazer" – uma construção que é conceitual, procedimental e atitudinal. É nesse sentido que a formação profissional deve se orientar.

Essa ressignificação do trabalho e do papel do professor se estende ao processo de orientação virtual. No curso de especialização que nos serviu de campo de observação os professores orientadores não tiveram contato face a face nenhuma vez com seus orientandos. Todo o processo de orientação foi realizado virtualmente.

Para Albuquerque (2014), essa circunstância postula formulação de estratégias de ação, que possam garantir tanto o uso de conhecimentos disponíveis quanto a construção de novos conhecimentos, a partir de práticas experimentadas contextualmente. Esse conhecimento não se constrói apenas com estudos sobre a realidade; demanda uma interação significativa com ela, a partir da qual seja possível criar formas de intervenções para uma prática significativa.

CONCLUSÃO

Na discussão proposta neste trabalho, vimos que para orientar Trabalhos de Conclusão de Curso na EaD, o professor orientador precisa ter um perfil desejável: ter domínio de ferramentas tecnológicas, ter conhecimentos e competências, domínio da língua escrita e perfil para atuar nessa modalidade.

Os desafios enfrentados na implantação da forma de organizar o processo de orientação virtual proposta neste trabalho foram: a) a falta de fundamentação teórica específica para abordar este tema; b) a resistência de alguns orientadores às ferramentas de revisão e estratégias; c) a ausência de uma qualificação para atuação no AVA. Esses desafios foram enfrentados, com sucesso, com cursos de formação que abarcavam esses aspectos e visavam a aprimorar os professores na tarefa de orientação do trabalho de conclusão em EaD. O resultado dessa forma de conduzir esse processo foi positivo, com 776 , de um total de 828 de cursistas que foram inscritos nas salas de orientação, defenderam seus trabalhos.

O processo descrito neste trabalho tem a pretensão de contribuir para estabelecer princípios para o processo de orientação em cursos na modalidade da EaD. Essa perspectiva se pauta na adoção das estratégias apresentadas, ou para adaptações ao seu contexto educacional, servindo, portanto, como base para o estabelecimento de procedimentos para a orientação de trabalhos finais em cursos EaD.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula. **O processo de formação permanente em serviço e em exercício de formadores para a docência virtual**. 2014. 247 f. Tese (doutorado) - Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122254>>.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. BRUNETTA, N. et al. Aspectos do Processo de Construção do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância: perspectivas dos alunos, tutores e professores orientadores. **Revista Renote**, Porto Alegre, v.10, n. 3 dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36380/23474>>. acesso em 20 out 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CORTE REAL, Luciane Magalhães; CORBELLINI, Silvana. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em um Curso de Graduação Modalidade EAD: uma Proposta Cooperativa Construída em Ambiente a Distância. **Revista Renote**, Porto Alegre, v.9, n. 1 jul. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/21909/12711>>. acesso em 20 out 2015.

FERREIRA, A. A. G. D. O. O métier do professor em contexto digital. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 53-68.

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

BORDIEU, P; CHAMBOREDON, J.C. PASSERON, J.C. **Ofício de Sociólogo**. Metodologia da pesquisa na Sociologia. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1999.

MARCUSHI, L. A. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**, v. 9, p. 119-145, 1997.

MARECO, R. T. M. **Recursos para o processo de orientação (Office – Word)**. Material instrucional. São Paulo: NEaD – Unesp, 2015.

MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na idade mídia. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-52.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=22>. Acesso em: 2 set 2015.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETI, O. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**, NEAD-UFMT, 1996. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/pesquisa/pdf/5.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

VALENTE, J.A. Análise dos Diferentes Tipos de Software Usados na Educação. In: VALENTE, J. A. (Org.) **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999. p.89-110.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO

GEOGRAPHY TEACHER EDUCATION: ANALYSIS OF EDUCATIONAL PROJECT

Raimunda Abou Gebran¹, Maria Helena Pereira²

¹Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Presidente Prudente-SP. e-mail: ragebran@hotmail.com

²Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, FACLEPP, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

O presente artigo refere-se a uma pesquisa que teve por objetivo analisar a formação do professor em um curso de Licenciatura em Geografia de uma instituição de ensino superior privada, buscando compreender as proposições, concepções e ações que norteiam o curso com vistas a uma formação com qualidade. A pesquisa se justificou pela necessidade de reflexão sobre a formação dos docentes e sua posterior atuação, buscando apontar os avanços e as limitações desse processo, e proposições para a sua redimensão. A pesquisa se configurou como uma perspectiva qualitativa e se apoiou em revisão da literatura e análise documental (projeto pedagógico do curso). O trabalho permitiu desvelar o conjunto de elementos que, de forma direta ou indireta, direcionam e definem o processo de formação do licenciado e compreender como esse processo contribui para a construção da identidade e a profissionalização docente e futura atuação docente na educação básica.

Palavras-Chave: Licenciatura em Geografia, formação docente, ação docente.

ABSTRACT

This article refers to a study that aimed to analyze the formation of the teacher in a Bachelor's Degree in Geography from a private institution of higher education, seeking to understand the propositions, concepts and actions that guide the course with a view to training with quality. The research is justified by the need to reflect on the training of teachers and their subsequent actions, seeking to identify the advances and limitations of this process, and proposals for its resizing. The research was configured as a qualitative perspective and relied on literature review and documentary analysis (pedagogical project of the course). The work allowed to reveal the set of elements that, directly or indirectly, direct and define the degree of the training process and understand how this process contributes for the construction of identity and the professionalization and future educational performance in basic education.

Keywords: Degree in Geography, teacher training, teaching activities.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil passa por profundas mudanças, talvez não tantas quanto a sociedade atual exigiria, mas sem dúvida significativas. Nesse contexto, a Geografia, como componente curricular da escola básica, também se modifica, seja por força das políticas públicas, seja por

exigências da própria ciência, uma vez que consideramos que a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania.

O professor, como educador, ao trabalhar com o ensino de Geografia tem diante de si uma sociedade extremamente complexa, permeada de desigualdades e contradições o que torna relevante o seu trabalho considerando os problemas sociais que se desencadeiam nesse processo. Nesse sentido o entendimento e a compreensão dessa realidade têm relação direta com a ciência geográfica, ou seja, o ensino da Geografia deve propiciar a leitura e a análise do mundo vivido e percebido pelos sujeitos, enquanto agentes construtores do espaço. Fazer a leitura do mundo implica em construir cotidianamente o olhar e o entendimento do espaço em que vivemos, com vistas a compreender que as paisagens que vemos e observamos são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Para tanto, é necessário aprender a pensar o espaço e para isso é necessário aprender a ler o espaço.

Assim, o objetivo da pesquisa centrou-se em analisar a formação do professor em um curso de Licenciatura em Geografia de uma instituição de ensino superior privada, buscando compreender as proposições, concepções e ações que norteiam o projeto pedagógico do curso e que propiciam uma formação com qualidade.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva qualitativa, assumindo caráter analítico interpretativo.

Minayo (1995) sustenta que:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p.21-22)

Os procedimentos da pesquisa centraram-se na revisão da literatura pertinente ao tema e na análise documental (projeto pedagógico do curso - em especial, a grade curricular e os planos de ensino) que foram analisados de forma articulada ao projeto pedagógico do curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Geografia.

Para Lessard-Hébert *et al* (2008, p.144), a análise documental é “uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para triangular os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas.”

A partir da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, apresentamos uma caracterização geral do mesmo, as concepções teóricas e pedagógicas que norteiam o projeto pedagógico do Curso; as proposições assumidas para a elaboração do projeto (estrutura curricular e planos de ensino), as ações propostas para o desenvolvimento do curso no que diz respeito à: abordagem dada ao conhecimento geográfico, ao tratamento metodológico (procedimentos e recursos), à abordagem dada à questão da avaliação, a trajetória profissional e o perfil dos docentes formadores e a trajetória profissional e o perfil dos alunos em formação.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM QUESTÃO

A formação de professores no Brasil, a partir da constituição dos cursos de Licenciatura na década de 30 do século XX, centra-se nos mesmos moldes e revela que nem sempre as propostas desses cursos apontam para processos de formação/habilitação que propiciem a articulação de dimensões teórica e prática, ética, política e social na formação crítica do profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9493/96) aponta para a necessidade do compromisso com a formação (inicial e continuada) e atuação do professor das diferentes áreas do conhecimento, em todos os níveis de ensino, com vistas a profissionalização e aprimoramento de sua prática docente. No tocante ao ensino de Geografia, já em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais propuseram as habilidades e competências a serem desenvolvidas em Geografia, e indicavam que o docente, em sua atividade profissional, deveria estar habilitado a trabalhar de forma a desenvolver essas competências e habilidades que propiciassem o entendimento das dinâmicas sócioespaciais, das dinâmicas do espaço físico, das relações sociedade natureza, numa perspectiva temporal, das diferentes formas de representação, das diferentes contextualizações e relações políticas e sociais, entre outras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior (Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, com base nos Pareceres 9/2002 e 27/2001) e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia (Parecer CNE/CES 492/2001) apresentam orientações básicas considerando a necessidade de rever os processos de formação; de proporcionar mudanças nesses processos e aprimorar a capacidade acadêmica dos docentes e atualizar os currículos para as novas competências. Isso implica na constituição dos saberes e conhecimentos de base para o exercício de sua profissionalidade.

Portanto, várias proposições se configuram no cenário educacional com exigências para as quais os professores precisam estar preparados. Um dos propósitos básicos da formação

universitária consiste em oferecer aos futuros profissionais da educação uma formação adequada, que integre os desenvolvimentos cognitivo, socioafetivo e técnico, isto é, conhecimentos inerentes à profissionalização docente. No cotidiano de sua prática pedagógica exige-se cada vez mais que o professor dê conta de um corpo de conhecimentos e saberes para garantir uma atuação profissional efetiva e comprometida socialmente. São conhecimentos que ele precisa mobilizar para transformar e repensar a sua ação.

Nessa linha de análise Pereira (2000) afirma:

(....) parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. (PEREIRA, 2000, p. 47).

Contudo, o que se revela ainda, no processo de formação do profissional docente, é que prevalece uma situação de despreparo para o enfrentamento da complexidade da escola em que irá atuar, o que deve exigir amplo debate e questionamento dos cursos de formação e seu efetivo comprometimento social e não tem propiciado a organização e a condução do ensino com vistas a aprendizagens significativas.

Nesse sentido, a formação de professores de Geografia deve se pautar pela concepção do profissional crítico-reflexivo, que deve estar aberta a possibilidade de discussão sobre o papel da educação em suas várias dimensões para a construção da sociedade e para a definição do papel da Geografia na formação geral do cidadão.

É necessário que o professor esteja aberto para se inteirar das diferentes posições com maturidade intelectual e com o compromisso social para adotar conscientemente uma delas. Na formação inicial nos cursos universitários é necessário que seja garantido aos alunos o direito de conhecer as diferentes concepções sobre a ciência geográfica de participar da reflexão sobre o papel pedagógico da Geografia para que compreendam que a presença da Geografia tenha propósitos políticos e pedagógicos bem definidos e conscientes. Vale lembrar que a Geografia no mundo moderno requer que os docentes tenham capacidade de articular teoria e prática, de considerar os conhecimentos, a cultura dos alunos e propor atividades significativas para que os alunos estejam adquiram pensamento crítico acerca da realidade vivida, e do contexto mundial.

Segundo Kaercher (2002, p. 48),

Muitas vezes só trocamos os rótulos ou slogans. Mas continuamos a produzir verdades cristalizadas e, o que é pior mantendo a geografia como algo chato e distante do cotidiano

dos alunos. Por que isso ocorre? Porque, para haver “geografia crítica” (ou uma geografia renovada) não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se trata de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática? Claro que sim. Entretanto mais fundamental ainda é uma “nova” concepção epistemológica de ciência e de geografia. É preciso uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. (KAERCHER, 2002, p. 48).

As teorias e os métodos de ensino de geografia devem ser elementos constitutivos do próprio conhecimento escolar, levando-se a considerar a educação como uma estratégia básica de formação humana, isto é deve-se privilegiar o aprender a aprender criar, inovar e construir conhecimento.

Segundo Lopes (2010, p. 81)

O trabalho do professor ganha relevo porque é dele a tarefa de, no interior de uma comunidade profissional e de uma tradição disciplinar, *transformar*, por meio de uma ação complexa, o conhecimento científico em *conhecimento a ser ensinado*. Podemos identificar, neste ângulo de visão, o saber distinto do ofício docente: a capacidade, sempre em contínuo processo de desenvolvimento, de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento geográfico, historicamente acumulado pela sociedade humana. (LOPES, 2010, p. 81).

Outro papel importante que tem sido considerado importante na formação do professor é o da construção da identidade profissional e seu papel na formação. Conforme Pimenta (2009) essa identidade se constrói pelo significado que cada professor confere a atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus saberes e representações. É essa identidade profissional que ajuda o professor a delinear suas ações, a fazer escolhas, a tomar decisões, posições a definir por determinados comportamentos e estratégias de pensamento no exercício da sua profissão.

Sobre esse assunto, Callai (2000, p. 91) observa que:

o conteúdo da Geografia é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa uma consciência espacial das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que travam no mundo. (CALLAI, 2000, p. 91).

Por isso cabe ao professor entender as especificidades inerentes a geografia, mas desconstruir o caráter de fragmentação que a envolve de forma a intervir no processo de ensino-aprendizagem valorizando o entendimento do espaço geográfico como uma extensão humana e física. Ressalta-se a relevância que os conteúdos de geografia não sejam trabalhados de maneira fragmentada, mas sim numa perspectiva integradora, haja vista a ciência geográfica ser uma ciência humana.

ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

A partir da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, apresentamos as concepções teóricas e pedagógicas que norteiam o projeto pedagógico do Curso; as proposições assumidas para a elaboração do projeto (estrutura curricular e planos de ensino), as ações propostas para o desenvolvimento do curso no que diz respeito à: abordagem dada ao conhecimento geográfico, ao tratamento metodológico (procedimentos e recursos), à abordagem dada à questão da avaliação.

O PROJETO PEDAGÓGICO – CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PEDAGÓGICAS

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura plena em Geografia da UNOESTE apresenta uma reflexão inicial sobre os objetivos e a importância dos estudos em Geografia, apresentando como meta “é caminhar para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade que possa integrar todas as dimensões do ser humano.” (UNOESTE, PPP, 2014, p. 21).

O Projeto aponta para o desenvolvimento de um processo de construção e implementação coletiva oportunizando aos sujeitos envolvidos conhecer um conjunto de informações e a partir destas encaminhar para reflexões, proposições e ações com a participação de todos. No tocante à concepção de Geografia assumida na proposta do curso, verifica-se que está em sintonia com as proposições apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Afirma-se:

[...] a Geografia em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento, veio consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza, possuindo um conjunto muito amplo de interfaces com outras áreas do conhecimento científico que deve ser estudado. Assim, coloca-se a necessidade de buscar, compreender essas realidades espaciais, naturais e humanas, não de uma forma fragmentada, mas como uma totalidade dinâmica. (UNOESTE, PPP, 2014, p. 22)

De acordo com o projeto, optou-se por uma concepção de Geografia que trata os fenômenos como elementos de sustentação para as explicações que podem ser tecidas em torno deles. A maior preocupação é entender a Geografia, buscando o seu significado. (UNOESTE, PPC, p. 23). Nesse sentido, são propostas atividades que desencadeiem o desenvolvimento de operações cognitivas como: compreensão e a identificação do espaço e seus elementos, comparações entre fenômenos diferentes, apropriação de conceitos e compreensão das dinâmicas espaciais.

Esta concepção de curso desenvolve no educando a capacidade de análise crítica e científica de processos que norteiam a sociedade inserindo-o como agente transformador e construtor de conhecimento. Desenvolve a habilidade de analisar questões mundiais, nacionais e

locais, utilizando seu potencial teórico e seu comprometimento com seus objetivos relacionados à ciência.

PERFIL DO PROFISSIONAL A SER FORMADO

O projeto apresenta de maneira bastante objetiva e sucinta a caracterização do perfil do profissional formado pelo curso. De acordo com o projeto, o profissional, pelas suas competências e habilidades, estará apto para atuar como professor do Ensino Fundamental e Médio. Também poderá atuar como consultor na elaboração de estudos e relatórios de impacto ambiental, bem como na elaboração, análise, interpretação de mapas e cartas. Poderá prestar serviços de assessoria e consultoria aos estados e municípios quanto às divisas, limites e fronteiras. Além disso, poderá fazer consultoria para empresas em geral e serviços topográficos. Há que se ressaltar, contudo, que quando da proposição da estrutura curricular são apontadas várias ações relacionadas às atividades de pesquisa e extensão que não são abordadas ao se analisar o perfil do profissional.

► Estrutura Curricular do Curso

O projeto aponta que “a distribuição das disciplinas do Curso de Geografia está fundamentada numa lógica de aprofundamento progressivo de questões relativas ao perfil ético-político do curso. Trata-se da articulação da teoria geral do homem tanto à prática que se refere à vida social, política, cultural e religiosa, quanto aos fundamentos epistemológicos da Geografia”. (op. cit., p. 26). O currículo do Curso de Geografia (2014) está organizado em seis semestres com uma grade que contempla 38 disciplinas, que são consideradas unidades de estudo, compondo um total de 2.880 horas, 400 de estágio supervisionado e 250 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, totalizando 3.530 horas.

O projeto do Curso apresenta ainda a proposição de se trabalhar com temas transversais que objetivam o aprofundamento de temas relativos à Geografia e, concomitantemente, o aprofundamento de questionamentos relativos ao perfil ético-político do Curso. . Portanto, todas as disciplinas do curso tem o propósito de abordar temas como: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Bibliografia Comentada, Paradidáticos e Filmes relevantes para o Ensino de Geografia, Gerenciamento do Pensamento, Humanização do Conhecimento, Projetos Sociais.

Como propostas para o aprimoramento da formação do licenciado o curso tem propiciado ações relevantes à pesquisa científica que se revelam nos projetos de iniciação científica, especialmente em Educação Ambiental, Reciclagem de Materiais, Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e em eventos acadêmicos e Científicos organizados pela FACLEPP como Simpósio de Iniciação Científica, Jornada da Educação e Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão (ENEPE),

Para integralização de carga horária, o Projeto Pedagógico contempla algumas disciplinas que o aluno poderá cursar na modalidade semi-presencial (50%), as quais são selecionadas semestralmente no momento da atribuição de aulas. Para tanto são propostas atividades de orientação e treinamento com vistas ao melhor desempenho dos alunos e dos professores. Apesar de estar explicitado no projeto as atividades de pesquisa realizadas pela FACLEPP, como um todo, não são apresentadas as proposições específicas do Curso de Geografia.

► **Abordagem dada ao conhecimento geográfico**

A proposta do curso explicita metas relacionadas à formação do profissional cidadão relacionando-as ao saber (conhecimentos), ao saber fazer (habilidades) e ao saber ser (atitudes). O curso prima pelo respeito à diversidade, à qualidade de ensino, ao estímulo à autonomia, à ênfase no aprender a conhecer, a fazer, a ser, a conviver, à participação cooperativa do educando e à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Aponta-se, de forma muito tímida a preparação do licenciado para o exercício profissional da docência, destacando-se o papel e a função social do educador. No entanto, é confirmado que essa formação deverá ser realizada com sólido domínio de conceitos geográficos articulada com outras áreas de conhecimento.

Ressalte-se, no entanto, que no projeto não são explicitadas as concepções teóricas e metodológicas da área de Geografia assumidas pelo curso e pelos docentes que pudessem permitir a compreensão da abordagem do conteúdo.

► **Tratamento metodológico (procedimentos e recursos)**

No PPP a concepção de ensino e aprendizagem assumida está centrada no aluno e nos processos de interação. Aponta-se a necessidade de os alunos serem motivados para aprender a aprender, aprender a investigar e aprender a trabalhar em grupo. Propõe-se que esse processo, coordenado pelos docentes do curso, favoreça aos alunos a integração, a busca autônoma da informação, dando apoio à resolução dos problemas.

Apesar da proposição de articulação, o projeto apresenta de forma distinta, aulas teóricas (aulas expositivas) e aulas práticas (de campo) revelando ainda a dicotomia teoria-prática. Da mesma forma, não se explicitam, de forma clara, as concepções de educação e de processo de ensino e de aprendizagem que norteiam as proposições metodológicas, articuladas às concepções da área específica.

Quanto aos recursos a serem utilizados pelos docentes, o projeto indica que a universidade dispõe de equipamentos audiovisuais e laboratórios equipados adequadamente, além de contar com ferramenta virtual AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para todas as disciplinas.

► Abordagem dada à questão da avaliação

No projeto fica claro que a concepção de avaliação assumida é a de avaliação como instrumento e crescimento tanto do docente como do aluno. Nessa visão, o processo de avaliação integra-se ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para novos conhecimentos. Os objetivos estabelecidos no plano é que vão orientar sobre “o que avaliar”, “de que forma avaliar”, “que instrumento ou técnica será utilizada”, “como discutir os equívocos e acertos”, “qual encaminhamento será dado”. Segundo Masetto (2003):

A clareza quanto aos objetivos a serem alcançados e como serão avaliados é de fundamental importância para alunos e professor, para lhes oferecer segurança quanto ao comportamento de ambos: o aluno sabendo onde deverá chegar e que passos deverá percorrer para isso; o professor sabendo quais as aprendizagens a serem obtidas pelo aluno e por meio de que referenciais poderá perceber se de fato foram ou não atingidas. (MASETTO, 2003, p. 156)

Na proposta do curso as “avaliações devem ter uma função diagnóstica que proporcione um levantamento da realidade do ensino no que tange à situação dos graduandos quanto às habilidades e conteúdos avaliados” (UNOESTE, PPP, 2014, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se insere em um projeto mais amplo “A IDENTIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: proposições, concepções e ações”, que tem como objetivo analisar a identidade da formação do professor em cursos de Licenciatura em Geografia, buscando compreender as proposições, concepções e ações que norteiam os cursos. Justificou-se pela necessidade de reflexão sobre a formação dos docentes e sua posterior atuação, buscando apontar os avanços e as limitações desse processo, e proposições para a sua redimensão.

Consideramos que o projeto está bem organizado e estruturado, contemplando as normatizações e orientações estabelecidas pela legislação vigente. Apresenta as indicações básicas para nortear a ação dos gestores, o trabalho docente e os alunos do curso. Contudo, algumas questões, dentre outras, merecem atenção quanto à especificidade da área, podem ser apontadas para reflexão inicial: apresentação do perfil dos alunos do curso; apresentação de forma clara e definida das concepções teórico-metodológicas relacionadas à área específica e ao processo ensino-aprendizagem que poderão melhor direcionar o processo; apresentação de atividades específicas do curso, em especial às relacionadas a estudos do meio; maior direcionamento das atividades de pesquisa e extensão (relacionar com as especificidades do curso); apresentação dos recursos e mídias relacionadas às especificidades do curso (laboratórios, softwares, etc); maior direcionamento das atividades de estágio para a área específica; revisão das ementas e bibliografias das disciplinas oferecidas no curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18/02/02. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Geografia**.

CALLAI, Helena C. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, Aida Maria M. et. al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143- 161.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

KAERCHER, Nestor André. A geografia crítica – alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensino-aprendizagem de geografia. (45-65) IN: **Boletim Gaúcho de Geografia**, vol 28, nº1, Porto Alegre: AGB, 2002.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2010.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GERAÇÃO TECNOLÓGICA: NOVAS FORMAS DE COMPREENDER A INFÂNCIA

GENERATION TECHNOLOGY: NEW FORMS OF UNDERSTANDING CHILDREN

Roseli de Cássia Afonso¹

¹Universidade Estadual do Norte do Paraná/UENP, Curso de Pedagogia, Cornélio Procópio/PR. e-mail: rcafonso@uenp.edu.br

RESUMO

Existe forte influência da mídia, dos meios de comunicação e das ferramentas tecnológicas que invadem as escolas, o meio familiar, os ambientes sociais coletivos, dentre outros, indo na contramão de propostas educacionais. A pesquisa foi realizada em 2013, por meio do levantamento bibliográfico tendo como principais teóricos Ariès; Kramer; Elkind; Paschoal; Batista e Moreno; Oliveira-Formosinho, Kishimoto; Pinazza; Cairoli; Silva; Buckingham; dentre outros. O objetivo principal foi levantar uma discussão sobre a relação das crianças com os meios eletrônicos, abrindo espaço para que novas questões sobre esse tema possam ser investigadas em futuras pesquisas com a finalidade de encontrar meios para oferecer uma vida mais saudável para as crianças pequenas. Os resultados apontaram que os avanços tecnológicos influenciam nas novas configurações do brincar infantil, trazendo críticas e preocupações sobre as tecnologias que invadem o universo da criança contemporânea.

Palavras-chave: Tecnologia. Infância. Educação. Brincar. Contemporaneidade.

ABSTRACT

There is a strong influence of the media, the media and the technological tools that invade the schools, the family environment, the collective social environments, among others, going against the grain of educational proposals. The survey was conducted in 2013, through literature and the main theoretical Aries; Kramer; Elkind; Paschoal; Batista and Brown; Olive-Formosinho, Kishimoto; Pinazza; Cairoli; Silva; Buckingham; among others. The main objective was to raise a discussion about the relationship of children with electronic media, making room for new questions on this subject to be investigated in future research in order to find ways to provide a healthier life for small children. The results showed that technological advances influence the new settings of children's play, bringing criticisms and concerns about the technologies that invade the world of contemporary child.

Keywords: Technology. Childhood. Education. To play. Contemporaneity.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como finalidade apresentar os estudos realizados no trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em “Trabalho Pedagógico na Educação Infantil” da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2013, que buscou discutir o tema: “Educação Infantil, o trabalho docente e as novas formas de compreender a infância no mundo contemporâneo”. No entanto o que se observa atualmente na escola de Educação Infantil é uma

listagem de atividades rotineiras que a criança é obrigada a realizar por realizar, não porque gosta ou sente necessidade de aprender sobre determinado assunto, mas sim, porque a professora “planejou”, colocou na listagem da semana e tem que ser dado, vencido o conteúdo programático. Enquanto isso, a criatividade, a ludicidade, a fantasia, a liberdade da criança em descobrir e criar vão ficando cada vez mais distante dela. Distante da sua realidade, da sua infância, dando lugar à escolarização cada vez mais frequente e cobrada na vida das crianças contemporâneas. Chamando cada vez mais a atenção dos pesquisadores da área educacional e até mesmo da saúde, para essa realidade, a fim de compreender quem é essa criança da geração digital. Portanto, o olhar atento sobre a criança, não pode cair no extremo de julgar e avaliar sem critérios seus comportamentos. É o tempo de olhar para a criança como criança, não apenas como mais um indivíduo. Deve-se entender que a escola é o ambiente propício para que ela viva sua infância no coletivo, uma vez que, o espaço das ruas; dos clubes; estão cada vez mais distantes da realidade delas. Para as crianças, o brincar é uma linguagem, é como ela vive o mundo.

Quem não se pergunta sobre os efeitos da exposição das várias tecnologias no universo infantil. E no ambiente escolar, como esses efeitos são encarados? E o brincar, a leitura, a interação social? Como a nossa sociedade está lidando com tudo isso?

Foi necessário levantar algumas questões para dar início a essa pesquisa procurando destacar as concepções sobre infância que se tem na contemporaneidade. Os efeitos da tecnologia no desenvolvimento integral das crianças e as dificuldades que os pais, responsáveis e professores sentem para orientar, equilibrar e controlar o uso excessivo dos computadores, vídeo games, celulares, dentre outros equipamentos eletrônicos.

É comum perceber muitos adultos que não conseguem atrair as crianças para o brincar livre e espontâneo, no qual a criança tenha que criar, imaginar, fantasiar e manipular brinquedos que não são nem plastificados, nem eletrônicos. E a leitura, os livros infantis, então, está cada vez mais complicado atrair as crianças para utilizares materiais que não sejam digitais, eletrônicos, dentre outros.

Assim, foram analisadas de forma qualitativa a partir do levantamento bibliográfico sobre o tema abordado.

O que motivou a realizar essa pesquisa foi perceber que atualmente existem duas correntes fortes de discussão sobre o assunto. Primeiro, é defendido que a geração digital está presente em tudo, é fascinante, rápida e prática, um fato inexorável. Segundo, há uma luta constante de que esse mundo digital, midiático não deve influenciar diretamente a vida cotidiana

das crianças em desenvolvimento, porque acarreta vários problemas emocionais, sociais, e psicológicos. Então, como proceder? Qual o pondo de partida? Com o objetivo de refletir e socializar novas discussões nesse âmbito foi necessário realizar um levantamento bibliográfico que resultou num trabalho monográfico no qual atendeu as orientações de Lakatos e Marconi (2003, p. 151) quando diz que: “[...] os procedimentos monográficos caracterizam-se de um estudo sobre um tema específico ou particular de suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia”.

METODOLOGIA

A metodologia é composta por métodos e instrumentos que têm a finalidade de facilitar a pesquisa. De acordo com os autores Suzuki (2009) e Medeiros (2006), a pesquisa é procedimento intelectual que busca investigar a realidade dos fatos com objetivos de obter novas verdades e promover a evolução do conhecimento humano em todos os setores. Para Oliveira (2002, p. 57) “[...] o método é uma forma de pensar para chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo, que seja para explicá-lo”. Assim, para elaboração deste trabalho utilizou-se a pesquisa bibliografia que, conforme Medeiros (2006) tem como objetivo conhecer os aspectos positivos e negativos que se obteve sobre um determinado assunto; constituindo ao ato de ler, selecionar, fichar e arquivar tópicos de interesse à pesquisa. Todo processo científico originou-se de obras literárias, artigos científicos de autores conceituados sobre o tema em questão, porém vale citar Quadros (2010, p.43) quando diz que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador descobrir uma gama de fenômenos mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Em uma pesquisa bibliográfica, a problemática estudada surge a partir da utilização de teorias já publicadas, buscando subsídios para auxiliar na compreensão ou até mesmo na explicação do objeto investigado (DIEZ e HORN, 2004). O levantamento bibliográfico partir da seleção dos seguintes autores: Benjamin (1984); Campos e Lima (2010); Ariès (1981); Kramer (2006); Elkind (2004); Paschoal; Batista e Moreno (2008); Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza (2007); Cairoli (2010); Silva (2012); Buckingham (2006); dentre outros. Com o objetivo de refletir e socializar novas discussões nesse âmbito, a pesquisa foi organizada em quatro tópicos, com os seguintes temas: “Construção do conceito de infância”, “Trabalho docente na educação infantil”, “A infância na era tecnológica” e “A infância imerso no mundo midiático”. Dessa forma, a pesquisa trouxe resultados válidos para iniciar discussões mostrando que o momento pede atitudes reflexivas e coerentes diante da educação das crianças.

Essa pesquisa não foi realizada com seres humanos, portanto, não houve a necessidade do projeto obter avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por se tratar apenas de uma pesquisa bibliográfica para a Conclusão do Curso de Pós-Graduação em Especialização em Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina – UEL , no ano de 2013.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Falar sobre mídia, avanços tecnológicos e educação não é algo tão simples. É necessário começar pelos conceitos divulgados socialmente para iniciar uma reflexão sobre o que esses elementos interferem na formação integral das crianças no mundo contemporâneo. Mídia significa o conjunto dos meios de comunicação de massa pelos quais a informação se move, segundo Sampaio e Leite (1999). Já o termo tecnologia, segundo Grinspun (2002), significa um conjunto de atividades humanas associadas a um sistema de símbolos, instrumentos e máquinas visando à construção de obras e à fabricação de produtos, segundo teorias, métodos e processos de ciência moderna. E por educação, se entende que seja necessário obter uma prática pedagógica que deva preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para o indivíduo os pilares do conhecimento, como afirma Jacques Delors, em seu livro: *Educação: um tesouro a descobrir*.

O autor aborda de forma didática os quatro pilares de uma educação para o século XXI, tais como: **aprender a conhecer**, que indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; **aprender a fazer** - mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; **aprender a conviver** - traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, **aprender a ser**, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Esses pilares devem ser associado aos conceitos da Pedagogia prospectiva, dando subsídios para um trabalho em busca de uma educação de qualidade, pois segundo Delors: *“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”*. (2012, 89).

Assim, a educação engloba os processos de ensinar e aprender, ou seja, é exercida nos diversos espaços de convívio social. Como em todos os estudos, são encontrados os pontos positivos e negativos de cada situação. Embora citado anteriormente, o acesso das crianças à

mídia, às várias tecnologias atuais, divide as opiniões de vários autores. Muitos defendem, muitos acusam e todos apresentam seus argumentos.

Porém, vale mostrar que existem também várias pesquisas divulgadas sobre esse comportamento; ora defendem, ora reprimem o uso das tecnologias. Aos que alertam a sociedade sobre o uso excessivo das tecnologias pelas crianças, encontrou-se para efeito de ilustração e esclarecimento do assunto, um artigo que apresenta algumas pesquisas realizadas a esse respeito.

De acordo com o texto publicado no *Huffington Post*³² 03 de junho de 2014, sob o título: “*Dez razões pelas quais dispositivos portáteis devem ser proibidos para crianças com idade inferior a 12 anos*” escrito por Cris Rowan, Terapeuta Ocupacional Pediátrica e autora do *Virtual Child* (Criança Virtual) com parcerias do Dr. Andrew Doan, neurocientista e autor de *Hooked on Games* e Dr. Hilarie Caixa, Diretor do RESTART Internet Addiction Recovery Program (Programa de Recuperação de Dependência à Internet) e autor do vídeo “*Games and Your Kids*”, com a contribuição da Academia Americana de Pediatria e a Sociedade Canadense de Pediatria, em um esforço para garantir um futuro sustentável para todas as crianças.

Este artigo apresenta os resultados de pesquisas científicas³³ feitas nos Estados Unidos e Canadá. Segundo o texto divulgado por Cris Rowan (2014)³⁴, a Academia Americana de Pediatria e a Sociedade Canadense de Pediatria atestam que bebês na idade entre 0 a 2 anos não devem ter qualquer exposição à tecnologia, crianças de 3-5 anos devem ter acesso restrito a uma hora por dia e crianças de 6-18 anos devem ter acesso restrito a 2 horas por dia. Acontece que hoje as crianças e jovens usam a tecnologia em quantidade de 4 a 5 vezes maior do que esta recomendada, o que está resultando em consequências graves e ameaças vitais.

Os dispositivos portáteis (celulares, *tablets*, jogos eletrônicos) têm; aumentado dramaticamente o acesso e uso à tecnologia, especialmente por crianças muito jovens. Rowan (2014) explica que, como terapeuta ocupacional pediátrica, convida os pais, os professores e os governos a “proibir” o uso de todos os dispositivos portáteis para crianças com idade inferior a 12 anos.

Acredita-se que essa proposta seja uma atitude extremista, uma vez que, torna-se quase que impossível proibir crianças a terem contato com as tecnologias na atualidade. Portanto, seria

³² Disponível em: http://www.huffingtonpost.com/cris-rowan/10-reasons-why-handheld-devices-should-be-banned_b_4899218.html?view=print&comm_ref=false e também em: <http://antesqueelescrescam.com/2014/03/11/10-razoes-para-se-proibir-tecnologia-para-criancas/>

³³ As referências citadas no artigo de Cris Rowan encontram-se no site Zone'in Fact Sheet - zonein.ca.. Disponível em: <http://www.zoneinworkshops.com/zonein-fact-sheet.html>. Não foi possível indicar todas elas neste trabalho, apenas indicar o site no qual encontra-se todas as pesquisas referenciadas no artigo.

³⁴ Data da postagem do artigo – 03/06/2014.

mais recomendável oferecer razões baseadas em pesquisas científicas aos pais, responsáveis e professores, com a finalidade de alertá-los e conscientizá-los sobre os riscos que a criança corre quando utilizam sem controle e orientações as ferramentas tecnológicas. Tais razões descritas no artigo publicado na *Huffington Post* por Cris Rowan são: *Crescimento rápido do cérebro; Atraso no desenvolvimento; Epidemia de obesidade; Privação do sono; Doença Mental; Agressão; Demência digital; Vícios; Emissão de radiação; Situações Insustentáveis*. Convém aqui relatar o conteúdo desse artigo para ilustrar os efeitos que a tecnologia excessiva causa no desenvolvimento das crianças, alertando o leitor de que é necessário dispensar atenção para esse assunto tão complexo e urgente de ações corretivas.

O estímulo a um desenvolvimento cerebral causado por exposição excessiva a tecnologias (celulares, internet, *iPads*, TV) foi mostrado afetar negativamente o funcionamento e causar déficit de atenção, atrasos cognitivos, aprendizagem deficiente, aumento da impulsividade e diminuição da capacidade de auto-regular, exemplo: birras.

Cabe ressaltar que tais pesquisas mostram que isso é causado pelo uso excessivo de tais equipamentos. Para Rowan (2014), o uso da tecnologia restringe o movimento, o que pode resultar em atraso de desenvolvimento. Uma em cada três crianças agora entram na escola com atraso de desenvolvimento, impactando negativamente a alfabetização e o desempenho acadêmico. O movimento aumenta a atenção e a capacidade de aprendizagem. Com isso, o uso excessivo de tecnologia por crianças com idade inferior a 12 anos é prejudicial ao desenvolvimento da criança e da aprendizagem (ROWAN, 2010).

O uso de TV e vídeo game estão correlacionados com o aumento da obesidade segundo Tremblay (2005) citado no artigo de Rowan (2014). As crianças que possuem dispositivos eletrônicos em seus quartos têm 30% de aumento na incidência de obesidade. Um em cada quatro canadenses e uma em cada três crianças americanas estão obesas. As pesquisas mostram também que 30% das crianças com obesidade irão desenvolver diabetes e os indivíduos obesos têm maior risco de acidente vascular cerebral e ataque cardíaco precoce, encurtando gravemente a expectativa de vida.

Em grande parte devido à obesidade, crianças do século XXI podem ser a primeira geração na qual, muitos não viverão mais que seus pais, segundo a previsão alarmante do Professor Andrew Prentice de acordo com as pesquisa de Rowan (2014).

Outra razão para ter atenção no uso excessivo das tecnologias, é a privação do sono. Segundo pesquisas, 60% dos pais não supervisionam o uso de tecnologia de seus filhos e 75% das

crianças estão autorizadas a ter tecnologia em seus quartos, e 75% das crianças com idade entre 9 e 10 anos não conseguem dormir completamente ou tem alguma dificuldade para dormir, e como consequência, suas notas na escola são negativamente impactadas.

Portanto, vale mencionar que esses dados devem ser avaliados de forma crítica. Uma vez que cabe aos pais, os responsáveis e os professores estarem sempre atentos a esses riscos. Se os pais não praticam nenhuma atividade com os filhos, as crianças tentarão se divertir sozinhas, a depressão é muitas vezes gerada pela ausência de atenção dos pais, ausência do convívio familiar sadio, e os vídeos games, televisão e outros instrumentos tecnológico acabam suprimindo essas necessidades de forma nociva.

O artigo de Rowan (2014) traz ainda outro dado alarmante, o risco da demência digital. Segundo Christakis (2004), Pequeno (2008), citados pela autora Rowan (2014), os conteúdos de mídia de alta velocidade que pode contribuir para o déficit de atenção, bem como a diminuição da concentração e da memória, devido ao cérebro eliminar trilhas neuronais no córtex frontal de crianças que não conseguem prestar atenção e não podem aprender.

Como os pais ficam cada vez mais presos à tecnologia, eles estão se desapegando de seus filhos. O que mais se percebe atualmente é ações individualistas dentro de uma casa. Cada um tem seu computador, seu próprio celular, sua própria TV em seu quarto. Cada um no seu mundo isolado e privativo. Quanto mais recursos financeiros, maior é a dependência tecnológica. A autora ressalta ainda que, uma em cada 11 crianças com idades entre 8-18 anos são viciadas em tecnologia. Em maio de 2011, a Organização Mundial de Saúde classificou os telefones celulares (e outros dispositivos sem fio) como um risco categoria 2B (possível cancerígeno), devido à emissão de radiação (WHO, 2011 *apud* ROWAN, 2014). James McNamee com a Health Canada, em outubro de 2011, emitiu um aviso de advertência dizendo:

As crianças são mais sensíveis do que os adultos a uma variedade de agentes. Como seus cérebros e sistemas imunológicos ainda estão em desenvolvimento não pode dizer que o risco seria igual para um jovem adulto quanto é para uma criança. (GLOBE AND MAIL, de 2011 *apud* ROWAN, 2014).

Segundo Rowan (2014), em dezembro de 2013 o Dr. Anthony Miller, da Universidade da Escola de Saúde Pública de Toronto recomendou que, com base em novas pesquisas, a exposição à radiofrequência deve ser reclassificado como 2A (provável cancerígeno) e não um 2B (possível cancerígeno). A Academia Americana de Pediatria pediu revisão das emissões de radiação electromagnéticas dos dispositivos de tecnologia citando três razões quanto ao impacto sobre as crianças (ROWAN, 2014).

Diante disso, resta fazer a seguinte pergunta. Porque dar telefones celulares para crianças com menos de 12 anos de idade? A resposta é clara, embora não ter sentido: “devido ao deslumbramento da tecnologia”. Os pais são os responsáveis pelas crianças. E se eles são os adultos responsáveis, devem saber que cabe a eles todo cuidado e atenção pela segurança, saúde e bem estar das crianças.

As maneiras pelas quais as crianças são criadas e educadas com a tecnologia já não são sustentáveis (ROWAN, 2010). Se, é fato que as crianças são o futuro de uma nação, é claro então que não há futuro para as crianças com overdose de tecnologia. Faz-se urgente e necessário que os pais, responsáveis e professores que cuidam, que educam e que estão com as crianças a todo momento estejam atentos a todos esses riscos, estejam conscientes de que é preciso tomar atitudes sensatas e urgentes.

Não é o caso de proibir, mas sim de controlar, de orientar, estipular horários, tempos, lugares, instrumentos eletrônicos, jogos, dentre outros. Esse controle, não deve ser relacionado à proibição, mas sim, a orientação. Pois se sabe também que o uso da tecnologia quando bem utilizada, é atualmente benéfica à educação, à vida social e pessoal de qualquer indivíduo do mundo moderno. Porém, requer que o adulto seja um indivíduo preocupado com a criança e com o seu desenvolvimento.

Procurou-se esclarecer, no entanto, que as atividades envolvendo brinquedos tecnológicos, e muitas vezes em excesso, têm feito parte do cotidiano das crianças distanciando-as do brincar espontâneo, livre e criativo. O que preocupa atualmente é que, as brincadeiras tradicionais, os brinquedos tradicionais estão cada vez mais perdendo espaço para a tecnologia e mídias avançadas. Para Silva (2012):

Os brinquedos industrializados vão criando vida própria. Têm em si todas as possibilidades e controle sobre sua manipulação. A facilidade com que as crianças operam os objetos de brincar modernos alimenta o véu de imagens artificiais que hoje povoam a contemporaneidade com a mesma velocidade que ocorre o desinteresse da criança pelo brinquedo, afinal é o brinquedo quem manipula a criança e não mais a criança quem manipula seu brinquedo. (SILVA, 2012, p. 21).

Assim, o que se percebe é que a criança vai tornando-se um indivíduo “adestrado”, pois não é ela mais quem comanda a brincadeira, apenas a executa. O brinquedo faz tudo por ela, e assim, seu interesse pela brincadeira torna-se descartável, momentâneo, sem imaginação e descoberta. O que fazer a partir disso tudo o que foi descrito até agora?

Para Postman (1999, p.9) a saída é reduzir, e não proibir. Aqui o autor se referia na época apenas ao uso excessivo da televisão. Mas, atualmente pode-se ampliar essa prescrição para o uso

excessivo de todas as tecnologias que as crianças têm acesso. Pois proibir, como já foi citado anteriormente, torna-se impossível, uma vez que as tecnologias fazem parte da sociedade contemporânea. Mas, cabe aos adultos abrirem discussões para encontrar meios para que as crianças tenham um desenvolvimento equilibrado diante das tecnologias atuais. Oferecer brinquedos que desenvolvem suas capacidades de criação, imaginação, habilidades motoras e inteligência, são fundamentais. Cabe aqui ressaltar que mesmo com todas as tecnologias existentes no mundo moderno, existem meios de oferecer à criança uma infância equilibrada e sadia; só depende da ação consciente e coerente deste adulto.

Das reflexões que foram tecidas ao longo deste estudo, vale ressaltar que é necessário discutir o uso intensivo das tecnologias. Á todo momento, encontra-se no interior da escola infantil crianças que já nasceram “plugadas” no universo digital.

Desde pequenas aprendem a usar o computador, acessar a internet, manusear uma câmera digital ou um telefone celular. (POSTMAN, 1999). Porém, ela aprende a “operar” tais aparelhos, não necessariamente o conteúdo que eles transmitem. Esse deve ser o ponto de partida para novas estratégias de ensino e aprendizagem e não de julgamentos vazios sobre deixar ou não uma criança utilizar os meios eletrônicos. Por essa razão, torna-se inconcebível nos tempos atuais, pensar que a criança é um ser incompleto, um cidadão do futuro. É preciso contextualizar tal concepção. Pois, para alguns assuntos e contextos ela é sim, um ser ainda imaturo; mas, a partir do momento em que se encara como um ser que pensa, sente, deseja, se expressa, ela é um cidadão agora, no presente momento. Um ser que tem sentimentos e reage a ações do tempo, do espaço, do social e da cultura que está inserida. E a tecnologia está aí para provar isso a cada dia que passa.

Da mesma forma que, se o professor, responsável, pais, ensinarem, orientarem, estimularem, incentivarem, novas formas de desenvolvimento social, de interação, de aprendizagem, que não seja apenas com aparelhos eletrônicos, essa criança se desenvolverá melhor e saudavelmente.

CONCLUSÃO

Existe uma preocupação com o potencial criativo, participativo e transformador da criança, que está muito presente nos estudos que questionam a concepção predominante do que seja uma criança e o que é ter uma infância, trazendo novos subsídios para pesquisas e trabalhos nesta faixa

etária. No entanto, é preciso que uma educação de qualidade demanda, entre vários elementos, uma visão crítica dos processos escolares, critérios e usos apropriados das novas tecnologias.

Os professores, pais e responsáveis pela criança, compreendem que esse mundo tecnológico já faz parte do universo da criança desde a Educação Infantil, pois fazem parte no momento social, histórico e cultural da criança que utiliza a mídia, a tecnologia e a educação. Faz-se necessário entender o que é e como se relacionam os vários modos de associar mídia, tecnologia e educação.

É fato que as sociedades sempre viveram processos de transformações; porém, nunca tantas mudanças ocorreram com tanta amplitude e velocidade como ocorrem no momento presente. No mundo contemporâneo são enfatizadas infinitas possibilidades de comunicação, capacidades de pensar e realizar em curto prazo desejos e projetos, nem que isso custe um preço alto, pois a solidão, a exclusão, desigualdade social e econômica e principalmente a competitividade estão inseridas neste universo globalizado, tecnológico e midiático.

Sendo assim, pensar em projetos educacionais que deem conta das necessidades de segurança, proteção, liberdade e autonomia das crianças tornou-se uma necessidade básica no mundo contemporâneo.

Contudo, uma das funções da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a promover a diversidade, deixar de ter uma percepção exclusiva do seu mundo pessoal, saber ver o mundo a partir do olhar do outro e compreender outros mundos sociais e culturais.

Na escola de Educação Infantil, o professor precisa desenvolver práticas sociais nas quais as crianças aprendam conhecimento de outras culturas; nas narrativas tradicionais e contemporâneas, descrever sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança, dos brinquedos e do brincar, ou seja, das múltiplas linguagens que geram conhecimentos e aprendizagem. Por isso, os professores devem ter clareza de que a diversidade inclui não apenas as diferenças individuais, os interesses e necessidades de cada criança; inclui também, os aspectos sociais, culturais, econômicos e familiares que a escola precisa estar atenta para desenvolver práticas coerentes, conscientes e significativas. Pensa-se, no entanto, que é ampliando a qualidade do brincar nas escolas de Educação Infantil que as práticas pedagógicas proporcionarão melhores e maiores interações entre as crianças e os adultos. De acordo com Kishimoto *apud* Brasil (2013, p. 4):

Para ampliar a qualidade do brincar, é essencial pensar nos acessórios que compõem a diversidade dos temas das brincadeiras, organizar o cenário, distribuir, no tempo e no

espaço, as áreas de experiências lúdicas das crianças e propiciar constantes interações (entre crianças e entre adulto e crianças). (KISHIMOTO apud BRASIL, 2013, p. 4).

Nesse contexto, é preciso criar estratégias para ofertar atividades em que as crianças brinquem mais, vivam sua infância de maneira justa, plena e feliz. Usufruir dos equipamentos tecnológicos sem deixar de imaginar, criar e explorar. Ter a chance de visualizar o que foi produzido ontem com o olhar de hoje, olhar criticamente o que foi feito para poder mudar e transformar. Torna-se, portanto, fundamental esclarecer que este estudo não pretendeu esgotar a discussão sobre o tema abordado, ou seja, a relação das crianças com os meios eletrônicos no mundo contemporâneo. Mas, deixa aqui uma abertura para novas discussões a serem investigadas e possivelmente colocadas em práticas, a fim de oferecer à criança uma educação na qual, o lúdico possa aparecer de formas diferentes; um brincar com objetos diferentes, mas que haja sempre um brincar na infância de qualquer criança, independente de sua classe social, econômica ou cultural.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. v. 17. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola. **TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO**. Supervisão Pedagógica. Ano XXIII. Boletim 12. 2013

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis, SC: 2006.

CAMPOS, G. V.; LIMA, L. (orgs.) **Por dentro da educação infantil: a criança em foco**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

CAIROLI, P. **A criança e o brincar na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da IMED, v. 2, n.1, p. 340-348, 2010.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIEZ, C. L. F. ; HORN, G. B. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ELKIND, David. **Sem tempo para ser criança: a infância estressada**. Trad. Magda França Lopes - 3ª.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

GRINSPUN, M. (Org.). **Educação Tecnológica**. Desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artimed, 2007.
- OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.
- PASCHOAL, J. D. ;BATISTA, C. V. M.; MORENO, G. L. **As Crianças e suas Infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: Humanidades, 2008.
- POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância** (Trad. S.M.A.Carvalho e J.L.Melo). Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- QUADROS, M. B. de. **Monografias, dissertações e Cia: caminhos metodológicos e normativos**. 2.ed. Curitiba: Tecnodata Educacional: 2010.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 138 p.
- ROWAN, C. **10 razões para se proibir tecnologia para crianças** Disponível em: http://www.huffingtonpost.com/cris-rowan/10-reasons-why-handheld-devices-should-be-banned_b_4899218.html?view=print&comm_ref=false Acesso em: junho 2014
- ROWAN, C. **Pesquisas sobre a influência das tecnologias para as crianças**. Zone'in Fact Sheet. Disponível em: <http://www.zoneinworkshops.com/zonein-fact-sheet.html>. Acesso em junho de 2014.
- SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, A. T. T. da. (orgs.). **A infância e o brincar na era tecnológica: a escola em questão**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas, SP: 2012.
- SUZUKI, J. T. F. (org.) **TCC: elaboração e redação**. Londrina: Redacional Livraria, 2009.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INDICADORES SOCIAIS: DIAGNÓSTICO DO MUNICÍPIO DE EMILIANÓPOLIS

SOCIAL INDICATORS: DIAGNOSTIC OF THE MUNICIPALITY OF EMILIANÓPOLIS

Ingrid Aparecida de Oliveira¹, Juliene Aglio Oliveira Parrão²

¹Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, Presidente Prudente-SP.
e-mail: indy_oliveira@hotmail.com

²Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

O trabalho tem por finalidade apresentar uma análise do município de Emilianópolis por meio dos indicadores sociais, levando em conta a importância dos indicadores. O objetivo deste estudo foi compreender a realidade social do município por meio de indicadores levantados em sites específicos. A metodologia utilizada foi o método materialismo histórico dialético e a pesquisa eletrônica. O trabalho possibilitou que por meio dos indicadores sociais fosse possível realizar uma leitura da realidade do município, concluindo a necessidade de articulação das políticas sociais, considerando as expressões da questão social identificadas no trabalho, com vistas na importância do assistente social enquanto profissão que atua nas expressões da questão social.

Palavras-chave: indicadores sociais, município de Emilianópolis, realidade social, questão social.

ABSTRACT

This article aims to present an analysis of the municipality of Emilianópolis by means of social indicators, taking into account the importance of these indicators. The objective of this study was to understand the social reality of the municipality through the indicators raised in specific websites. The methodology used was the historical-dialectical materialism and electronic research. This paper allowed us to, through social indicators, perform a reading of the reality of the municipality, concluding that there is need of articulating the social policies, considering the expressions of social issues at works, focusing on the importance of the social assistant as a professional who acts at the expression of social issues.

Keywords: social indicators, municipality of Emilianópolis, social reality, social issue.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da disciplina de Gestão Social IV, o qual visou à realização de um diagnóstico social por meio dos indicadores sociais, tendo em vista a importância de um estudo por meio dos indicadores para compreender melhor a realidade do município frente às políticas sociais abordadas.

Este trabalho teve como objetivo elaborar um estudo do município de Emilianópolis, adentrando algumas temáticas específicas, realizando assim uma análise dos indicadores sociais.

METODOLOGIA

O presente trabalho está organizado em tópicos e subtópicos, sendo que o primeiro tópico aborda a contextualização de indicadores sociais, por conseguinte o histórico do município que foi realizado o estudo, logo adentra nos indicadores sociais especificando a análise de Emilianópolis, subdividida em temáticas como, características gerais, política de educação, renda, emprego e remuneração, longevidade e política de saúde, por fim política de assistência social e o IPVS no município.

Contudo, para que o estudo do município fosse concretizado utilizou-se da pesquisa eletrônica em sites, como por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), o Atlas do Desenvolvimento Humano, a Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI) e o DataSus, como também materiais importantes disponibilizados no portal universitário.

Por meio disto foi possível fazer o diagnóstico do município, tendo em vista uma visão crítica perante os dados analisados, sendo utilizando o método materialismo histórico dialético. Analisando por meio dos indicadores sociais a realidade do município de modo a pontuar os resultados levantados, tendo em vista a necessidade da articulação das políticas sociais.

DISCUSSÃO

Os indicadores sociais são instrumentos dos quais são utilizados para levantar informações quantitativas, por exemplo, dados da realidade de um determinado local, sendo possível propiciar ações adequadas para essa determinada realidade.

Segundo Jannuzzi (2002),

Um indicador social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social ABSTRACTO, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. (JANUZZI, 2002, p. 2).

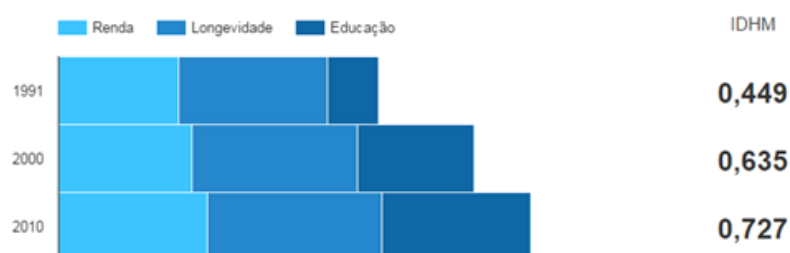
Com isso, entende que os indicadores sociais são dados quantitativos como já relatado, contudo, o mesmo refere-se a uma conceituação mais complexa ao abranger que esses indicadores são meios que podem ser utilizados para informar uma determinada realidade social.

O município de Emilianópolis é de porte pequeno, e a cidade tem influência frente sua localização no acarretamento do trabalho na agricultura, pecuária, como principal fonte de renda. E tem como outras fontes de renda os, laticínios, plantações, serviços domésticos e comércio.

Com isso para uma melhor compreensão frente à realidade social do município levantou indicadores sociais pertinentes a seguir.

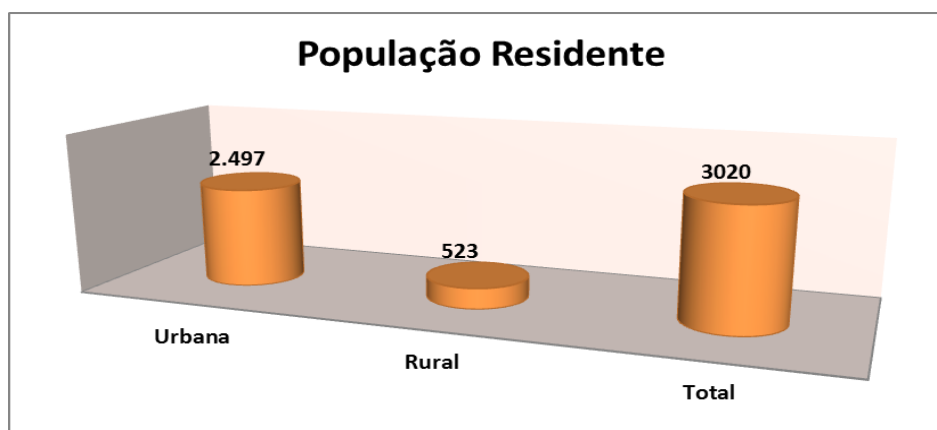
Segundo dados do IBGE de 2010 a população era de 3020 habitantes, contudo para 2015 a população estimada é de 3174. Sendo considerado um município de pequeno porte I. tendo em vista o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) disponível do site do Atlas Brasil:

IDHM



É perceptível que houve um crescimento significativo no índice no município, sendo de 0,727 em 2010. Considerando também que, em 1991 o município ainda era distrito de Presidente Bernardes, e após sua emancipação é evidente o seu crescimento.

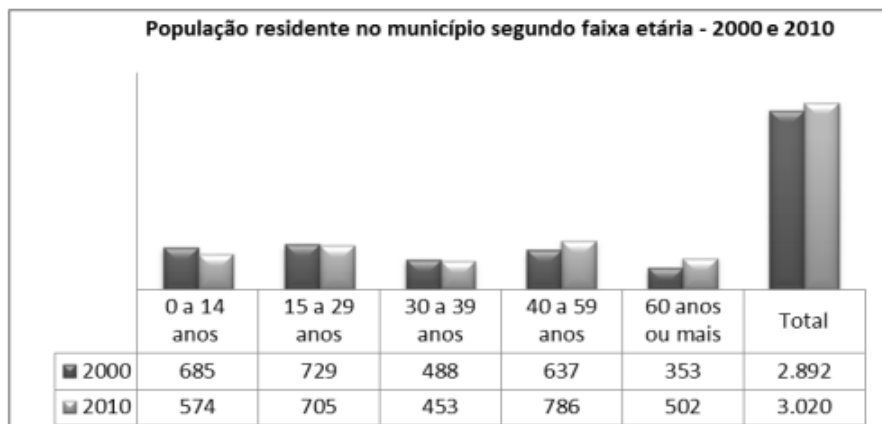
Outro indicador relevante é a quantidade da população residente no município de Emilianópolis permeando as áreas urbana e rural, disponível no censo de 2010 do Ibge:



Com isso compreende-se que grande parte da população reside na área urbana, totalizando 83%, já na área rural estimasse 17% da população. No entanto, é necessário promover ações de forma a atender toda a população em sua totalidade, independente da área à qual

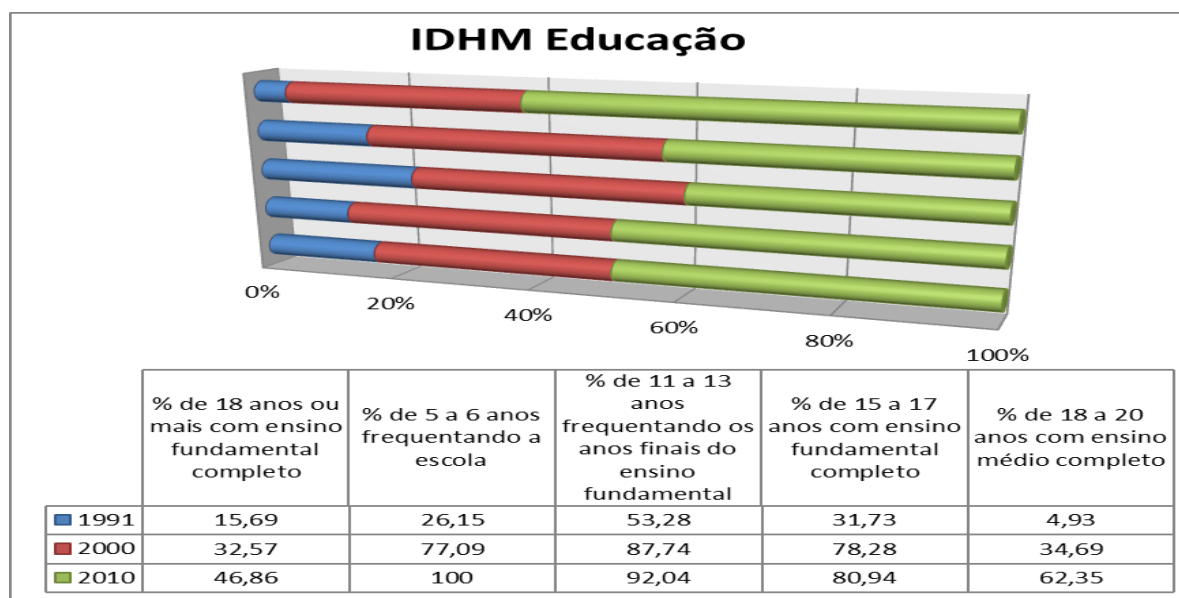
reside. Sendo que ao referir-se ao sexo masculino constata-se que são 50,23% da população e o sexo feminino 49,76%, ou seja, uma diferença mínima.

Com isso entende-se por meio do gráfico abaixo a faixa etária da população com vista aos anos 2000 e 2010, disponível no site do MDS, no item da Sagi:



Ao adentrar na política de educação é preciso abordar segundo dados do IBGE de 2010, a população residente alfabetizada no município que é de 2532 pessoas, totalizando 83,84% da população, ou seja, a grande maioria é alfabetizada.

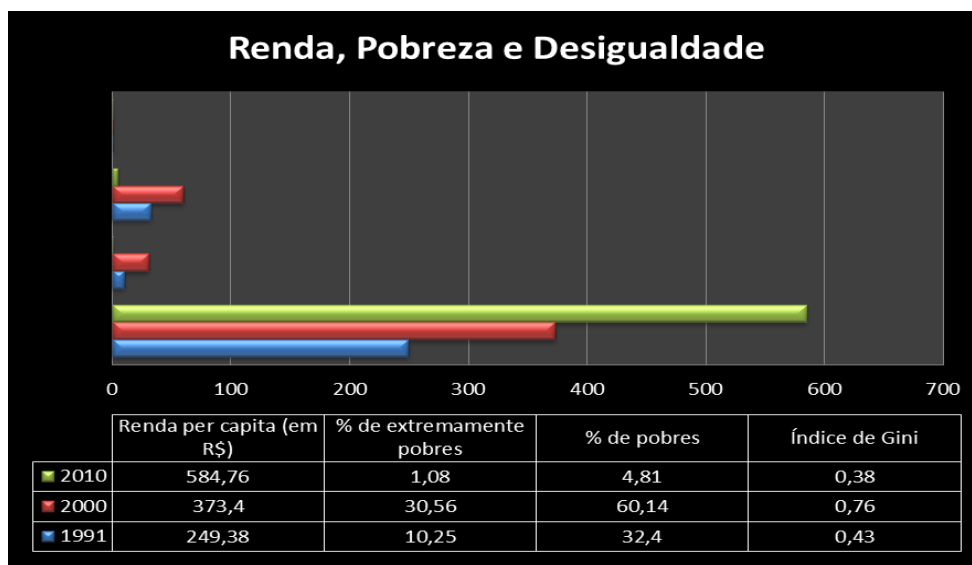
Tendo em vista que a realidade social frente à educação houve uma evolução, como observa-se no gráfico abaixo do IDHM, com informações do site Atlas Brasil:



Identifica-se por meio deste indicador que a % de 18 a 20 anos com ensino médio completo que no ano de 1991 era de apenas 4,93%, um valor extremamente baixo, entretanto, teve um

aumento significativo, compondo no ano de 2010 a quantidade de 62,35%, ou seja, a maioria da população conclui o ensino médio atualmente no município.

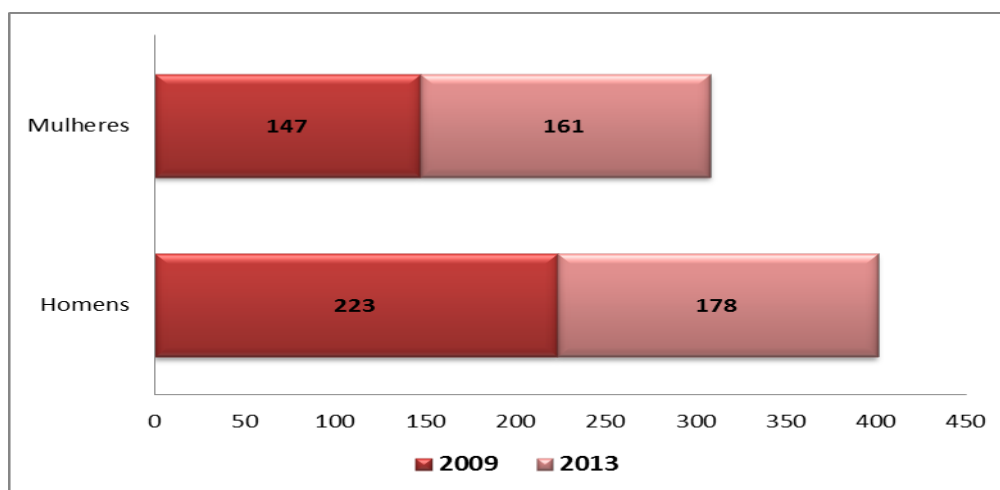
O índice de desenvolvimento humano do município referente ao indicador renda já foi observado no IDH do município, contudo é preciso frisar que a renda possuía um índice de 0,690 no censo de 2010 presente no site do Ibge. Assim é preciso analisar o indicador da renda per capita do município, seguido pela porcentagem da população em situação de pobreza e por fim o índice de Gini, como mostra o gráfico abaixo, com informações do site Atlas Brasil:



O gráfico mostra o relevante aumento tratando-se da renda per capita de Emilianópolis, pois no ano de 1991 a renda era de 249,38%, passando em 2010 para 584,76%, tendo assim uma variável significante ao relatar a renda per capita do município.

Ao referir a % de extremamente pobres que possuem renda domiciliar per capita igual ou inferior a 70 reais mensais, e a % de pobres que possuem renda domiciliar per capita igual ou superior a 140 reais mensais, um dado importante é que no ano 2000 houve um expressivo aumento dessas porcentagens, como também foi o ano que o índice de Gini aparenta considerável aumento.

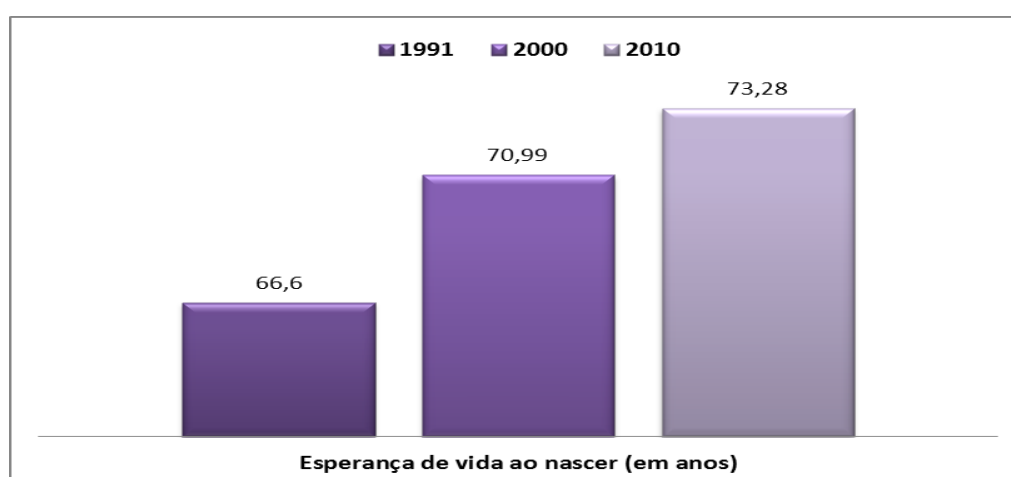
Para além é preciso adentrar na quantidade de empregos formais, correspondente ao sexo, como mostra o gráfico a seguir, para melhor compreensão da realidade do município referente a esta política, cujas informações foram levantadas no site da Seade.



É perceptível que houve aumento dos empregos formais no ano de 2010, referente às mulheres, e a redução dos empregos formais tratando dos homens. No entanto, a quantidade de empregos formais no ano de 2010 permaneceu com maior incidência no sexo masculino, como no ano de 2009 que era mais relevante a diferença de quantidades dos dois sexos, levando assim em conta que mesmo com o aumento das mulheres em empregos formais é visível que os homens ainda são a maioria no município analisado nesta categoria.

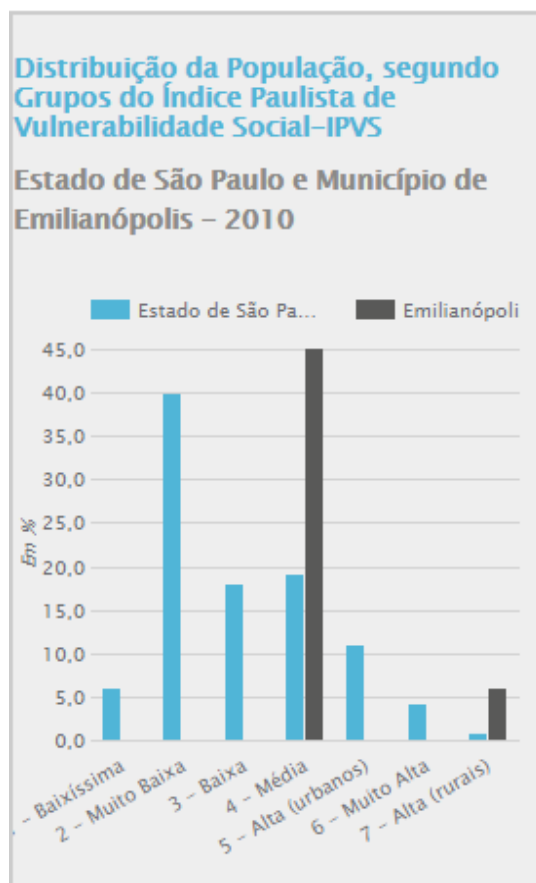
Podendo ser um dos fatores a população residente ter uma diferença mesmo que mínima com maior porcentagem homens, bem como os nascidos vivos contabilizarem um número maior de homens, como se faz presente no site do Ibge.

Outro dado importante refere-se à política de saúde, cujo indicador abaixo aborda IDHM de longevidade, presente as informações no site do Atlas Brasil.



Ao observá-lo é notório que o índice referente à longevidade aumentou consideravelmente em Emilianópolis, sendo de 73,28 no ano de 2010. Com isso, pode relacionar a diversos fatores, como por exemplo, a evolução tecnológica na área da saúde e a qualidade de vida.

Por fim, aborda a política de assistência social, sendo que muitas famílias encontram-se referenciadas nesta política, assim para uma melhor compreensão frente às condições que o município se encontra a o tratar da realidade das populações vulneráveis, segue abaixo uma tabela referenciada do site Seade no censo de 2010, tendo em vista que este índice se divide em sete grupos que constam as situações de maior ou menor vulnerabilidade.



Assim observa-se na tabela o alto índice referente ao grupo 4, que diz respeito a vulnerabilidade media nos setores urbanos, comparado ao estado de São Paulo, composto por 2.497 pessoas, ou seja, 93,9% do total.

Analisando ainda que, o grupo 7 referente a vulnerabilidade alta nos setores rurais possui um índice alto, comparado ao estado, sendo composto por 161 pessoas, totalizando 6,1% do total. Assim se faz necessário dar visibilidade a população rural, pois esta população pode estar tendo dificuldades de acesso às políticas públicas devido ao território o qual se encontram.

RESULTADOS

Por meio do desenvolvimento da pesquisa foi observado que o município de Emilianópolis apesar de ser um município de porte pequeno, possui um alto índice de famílias em situação de

vulnerabilidade social e/ou risco social, tendo em vista que são em torno de 1000 famílias referenciadas na política de assistência social.

Assim como os indicadores que abordam a vulnerabilidade média da população nos setores urbanos, bem como a alta vulnerabilidade referente aos setores rurais ao comparar com o Estado, que são perceptíveis as expressões da questão social nestas situações, cujas famílias se encontram em situação de desigualdade social e vulnerabilidade social.

Outro fator importante no município é o desemprego que se refere a uma expressão da questão social pertinente, sendo compreendido por meio de diversos indicadores levantados, cujos abordam que muitos se encontram em situação de trabalho informal, ou trabalho rural cuja renda é por dia de trabalho, sendo assim, não possuem uma estabilidade. Para além, a renda per capita no ano de 2010, conta com 584,76 no município.

Contudo, essa é uma das leituras da realidade. O uso de dados secundários é importante, pois possibilita um olhar macroscópico para as demandas. No entanto, é necessário desvendar a realidade, por meio do cotidiano, da intervenção e do processo investigativo junto à população para que se tenha um olhar crítico dos profissionais, sendo possível que os Assistentes Sociais busquem lidar com as expressões da questão social, de modo a transformar a realidade do sujeito.

CONCLUSÃO

Conclui-se que os indicadores sociais são de extrema importância, pois possibilitam analisar os dados quantitativos dotado de um significado social, sendo este um recurso utilizado para desvelar uma determinada realidade social.

Deste modo, foi possível analisar criticamente a realidade à qual se encontra o município de Emilianópolis, por meio do diagnóstico social, alcançando assim o objetivo do trabalho.

Levando-se em conta o que foi observado dos indicadores sociais do município, foi possível compreender que Emilianópolis apesar de um município de pequeno porte possui um gradativo crescimento, com ênfase na longevidade do município que só aumenta conforme os anos.

Para além, observou-se que referente à educação o índice melhorou, contudo ainda é preciso ações que busquem intervir continuamente na realidade da população, de modo a possibilitar o acesso à política de educação para todos.

Em virtude do que foi mencionado no decorrer do trabalho percebe-se que são diversas as expressões da questão social que se manifestam por meio dos indicadores, com isso é de suma importância a articulação das políticas sociais, de forma a atender os sujeitos em sua totalidade.

Tendo em vista que a demanda frente à política de assistência social também é um indicador significativo, assim é preciso que o Assistente Social enquanto profissional que atua na transformação da realidade, vise uma ação interventiva e investigativa, propiciando ao município, meios de enfrentamento dos índices de vulnerabilidade, juntamente aos demais profissionais e políticas sociais, garantindo o acesso aos direitos de toda a população Emilianopolense.

REFERÊNCIAS

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil. Emilianópolis, SP. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/emilianopolis_sp> Acesso em: 25 de set de 2015.

BRASIL. DataSus. **Informações de Saúde (TABNET):** Estatísticas Vitais. Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0205>> Acesso em 24 de set de 2015.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Cidades@. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=351512>> Acesso em: 15 de set de 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome-MDS. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação-SAGI. **Diagnóstico Socioterritorial.** 2013. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/ri/carrega_pdf.php?rel=vulnerabilidades> Acesso em 23 de set de 2015.

IBGE. **Indicadores Sociais Municipais 2010:** Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000006475711142011571416899473.pdf>> Acesso em 20 de set de 2015.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais na Formulação e Avaliação de Políticas Públicas.** 2002. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2012.pdf>> Acesso em: 26 de set de 2015.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social.** 2013. Disponível em: <<http://indices-ilp.al.sp.gov.br/view/index.php?prodCod=2>> Acesso em 25 de set de 2015.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Informações dos municípios paulistas.** Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/>> Acesso em 24 de set de 2015.

JOGOS DIGITAIS: POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM

DIGITAL GAMES: POTENTIALITIES FOR LEARNING

Fernanda Sutkan de Oliveira Mello¹, Ana Lucia Farão Carneiro de Siqueira², Jeong Cir Deborah Zaduski³, Adriana Aparecida Lima Terçariol⁴

¹Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: fernanda_mello@unoeste.br

²Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente-SP.

³Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente-SP.

⁴Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

Diante da revolução da tecnologia e do aprimoramento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), este artigo apresenta uma pesquisa documental sobre as potencialidades dos jogos digitais na aprendizagem. Para atingir tal pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico de teóricos da área em estudo, como também um estudo de revisão na base de dados Scielo utilizando a combinação entre os critérios “jogos” + “digitais” + “educação”. Conclui-se que quando utilizados corretamente, os jogos digitais em contextos educacionais podem trazer benefícios tais como maior concentração, dinamismo na aprendizagem, espírito de iniciativa, mais atitude e criatividade, melhorias na capacidade de resolução de problemas, no trabalho colaborativo e na tomada de decisões. Estas práticas possuem um grande potencial a ser explorado, principalmente quando o professor é parte integrante deste processo atuando como mediador e guia para o aluno.

Palavras-chave: Jogos digitais, recursos educacionais, aprendizagem.

ABSTRACT

In the face of the technology revolution and the improvement of Information and Communication Digital Technologies, this article presents a documental research on the potential of digital games for the learning process. To accomplish this research we have made a bibliographical study of theorists of this study area, as well as a review study in the Scielo database using the combination of the criteria "games" + "digital" + "education". It was concluded that when used properly, digital games in educational contexts can bring many benefits such as increased concentration, dynamism on learning, initiative spirit, more attitude and creativity, improvements at the problem solving ability, at the collaborative work and in the decision-making process. These practices have great potential to be explored, especially when the teacher is part of this process acting as mediator and guide for the student.

Keywords: Digital games, educational resources, learning.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma importante forma de aprendizagem, é por meio desta ação que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, além de facilitar a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. (FANTACHOLI, 2015).

Com a revolução tecnológica, na segunda metade da década de 1970, o desenvolvimento e o aprimoramento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) fizeram com que a linearidade das tecnologias de informação anteriores fosse substituída. Algumas tecnologias híbridas, como computadores, celulares e os atuais televisores digitais, abriram caminho para o desenvolvimento dos jogos digitais.

Os jogos e brincadeiras, tanto na escola quanto fora, eram por meio do contato direto com o outro, também eram utilizados instrumentos para facilitar a atividade física e motora durante os jogos e brincadeiras. Nos dias atuais, esses jogos substituíram o contato físico e a interação humana pelo contato com a tecnologia.

Assim, os jogos digitais constituem-se como uma das consequências desse avanço tecnológico e da convergência dos recursos midiáticos, favorecendo a criação de ambientes de aprendizagem repletos de estímulos e desafios. Nas últimas décadas, crianças e jovens, em todo o mundo, vêm fascinando-se com jogos digitais e passam mais horas em frente a telas do computador e de seus smartphones, do que seus familiares e professores gostariam.

Diante dessa realidade, o objetivo deste trabalho é pesquisar as potencialidades dos jogos digitais na aprendizagem, por meio de pesquisa bibliográfica.

JOGOS DIGITAIS

Os jogos digitais são uma realidade na vida das crianças e jovens, embora a experiência humana tenha sido sempre mediada por processos de socialização e da linguagem, é a partir da modernidade, com o surgimento de suas mídias típicas de massa (o impresso, depois os sinais eletrônicos), que se observa um enorme crescimento da mediação da experiência decorrente dessas formas de comunicação e de interação.

Segundo Pinheiro e Cristiano (2007), os jogos eletrônicos antecedem os jogos digitais, naturalmente, a indústria dos jogos eletrônicos está inteiramente ligada ao desenvolvimento de toda a indústria do entretenimento. Um dos primeiros jogos, com relação próxima aos atuais videogames, foram as máquinas de pinball. A partir de 1947, a indústria passa a ter a primeira máquina de flipper, e então a expressão brasileira fliperamas.

A interação entre o jovem e o artefato eletrônico ocorre de modo direto no espaço e no tempo, proporcionando interatividade e motivação, condições indispensáveis para se apreender a atenção para suas imagens e som. Essa realidade é possível, tanto por meio de consoles, quanto dispositivos móveis, TV interativa, internet, entre outros. Pode-se imaginar que, no caso dos jogos eletrônicos, devido à redução dos custos dos aparelhos eletrônicos, esses artefatos serão de uso comum pela maioria dos jovens.

Segundo Lèvy (1998), os jogos funcionam como elementos de construção e reorganização de funções cognitivas, tais como memória, atenção, criatividade e imaginação, determinando a forma de percepção e compreensão da pessoa em relação ao objeto (REIS; COSTA; SILVEIRA, 2010).

Vygotsky (1989) afirma ainda que ao brincar, a criança se apresenta além do esperado para a sua idade e mais além do seu comportamento habitual. O brincar também libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias. Ao mesmo tempo é uma ação simbólica essencialmente social, que depende das expectativas e convenções presentes na cultura.

De acordo com os estudos de Grimm e Calomeno (2009):

O conceito de jogo está intimamente relacionado ao lúdico e ao desenvolvimento humano, pois acompanham os seres humanos desde o momento em que nascem e perduram por toda a vida. Nos primeiros meses de vida a criança desenvolve a capacidade de efetuar exercícios simples, como por exemplo, os movimentos com os membros e seu reconhecimento. Entre os dois a quatro anos desenvolve o jogo simbólico, quando a criança dá novos significados aos objetos, e em torno dos quatro aos sete anos desenvolve a representação imitativa da realidade quando se iniciam o uso de jogos com regras. (GRIMM E CALOMENO, 2009, p.3).

Os jogos apresentam obstáculos que desafiam os jogadores a mobilizarem as suas forças pessoais no sentido de superá-las. Nesse sentido, podemos perceber que é na interação com os jogos eletrônicos, que as funções cognitivas são intensificadas a cada dia, o que permite aos estudantes a descoberta de novas formas de conhecimento.

Grimm e Calomeno (2009) destacam que o jogo digital é um objeto complexo e híbrido, e muitas classificações que antes se aplicavam aos jogos eletrônicos poucos complexos, se tornam superficiais, pois os games atuais se mesclam nas suas classificações. Podemos perceber que uma das principais formas de acesso ao mundo da tecnologia para crianças e jovens é o jogo digital, pois, geralmente, o primeiro contato com equipamentos eletrônicos acontece, por meio de um videogame.

Com o avanço da internet, o espaço virtual oferece várias opções de jogos para diferentes faixas etárias, sendo possível jogar de forma individual, ou então, coletivamente.

Os jogos digitais podem ser definidos como ambientes atraentes e interativos que capturam a atenção do jogador ao oferecer desafios que exigem níveis crescentes de destreza e habilidades.

Muitos jovens permanecem longos períodos totalmente empenhados nos desafios desse tipo de mídia, dando a impressão de que são imunes a distrações e que nada é capaz de desconcentrá-los. Essas horas despendidas dos jogadores poderiam ser aproveitadas em outras atividades, como o estudo, por exemplo. Isso gera reclamações entre pais e professores, pois gostariam que seus filhos e estudantes aplicassem nos estudos, o mesmo nível de atenção e comprometimento dedicado aos jogos. Diante dessa necessidade, e da presença cada vez mais efetiva dos jogos na realidade das crianças e jovens, estudiosos começaram a pesquisar a aplicabilidade dos jogos digitais no contexto educacional.

JOGOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Os jogos digitais quando planejados para o contexto educacional, vão muito além do fator motivação já conhecido por nós, nesse contexto os jogos podem ajudar os estudantes a desenvolverem uma série de habilidades e estratégias e por isso, podem ser considerados como recurso educacional.

Estudos realizados por Mattar (2010) defendem a utilização dos jogos, especialmente, os eletrônicos, em processos de ensino e de aprendizagem. Ele aponta que as principais habilidades desenvolvidas pelos *gamers* são: facilidade para trabalhar em grupo, capacidade de aprender de forma rápida, iniciativa, atitude e criatividade, capacidade de resolução de problemas e tomada de decisões.

A utilização dos jogos no contexto educacional pode ser uma ferramenta eficiente para a aprendizagem e compreensão de conteúdos escolares das diferentes áreas. No entanto, é necessária a mediação do professor, visando ao desenvolvimento de habilidades e a construção de novos conhecimentos. Nessa dinâmica, o caráter lúdico dos jogos educativos, associado aos estímulos intelectuais e à convivência social se tornam aliados, favorecendo a sua inserção em ambientes educacionais.

Conforme, Johnson (2005) os jogos auxiliam no processo de tomada de decisões, pois envolve a definição de prioridades e o pensamento crítico para fazer escolhas que refletirão nos resultados obtidos.

Os romances podem ativar nossa imaginação, mas os jogos forçam você a decidir, a escolher, a priorizar. Todos os benefícios intelectuais do jogo resultam dessa virtude fundamental, porque aprender como pensar, em última análise, tem a ver com aprender a tomar a decisão certa: pesar a evidência, analisar situações, consultar suas metas de longo prazo e, então, decidir. (JOHNSON, 2005, p. 34).

O autor também defende que os jogos digitais estimulam a adaptação a situações imprevistas e inusitadas, pois diferentemente dos jogos de tabuleiro, nestes as regras podem ser construídas concomitantemente com o desenvolvimento do jogo e é necessário flexibilidade para alcançar os objetivos propostos.

Mattar (2010) classifica os jogos em epistêmicos, simulações e persuasivos conforme a seguir:

Epistêmicos: são mundos virtuais criados a partir de práticas profissionais e que desenvolvem o pensamento inovador. São jogos que ajudam os jogadores a aprender a pensar como engenheiros, planejadores urbanos, arquitetos e outros profissionais inovadores.

Simulações: objetos ou situações que envolvem interações, estimulam a prática e possibilitam transferência do aprendizado e de habilidades para o mundo real.

Persuasivos: maneira de criar, explicar e compreender processos que definem como as coisas funcionam.

Os jogos fazem parte da cultura da humanidade e tem incentivado a criação de laços sociais. Muitos professores reconhecem que os jogos, além de facilitarem a assimilação de novos conteúdos, contribuem também para o desenvolvimento de estratégias que são importantes para a aprendizagem, como resolução de problemas, raciocínio dedutivo e memorização. Lara (2004) coloca que os jogos estão cada vez mais sendo utilizados nas escolas com o intuito de trazer o lúdico para a sala de aula e, com isso, tornar a aula mais prazerosa, contribuindo para uma melhor aprendizagem. As atividades com jogos, afirma o autor, estimulam o raciocínio, propiciando ao aluno condições de enfrentar situações conflitantes do seu dia a dia.

Os jogos podem se tornar ferramentas eficientes, pois eles divertem e motivam, facilitando assim o aprendizado, uma vez que aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado.

Para que um jogo se torne uma ferramenta eficiente para a aprendizagem é necessário que ele apresente algumas potencialidades. A saber:

Desenvolvimento de habilidades cognitivas: os jogos escolhidos para utilização em contextos educacionais devem promover o desenvolvimento intelectual, bem como oferecer a possibilidade ao estudante/jogador elaborar estratégias para a resolução de problemas e tomada de decisão.

Aprendizado por descoberta: despertar a capacidade do estudante/jogador de explorar, experimentar e colaborar, pois o *feedback* (retorno) imediato e o cenário do jogo provocam a exploração e estimula a curiosidade, resultando em aprendizagem, por meio da descoberta.

Experiência de novas identidades: por meio dos jogos os estudantes têm a oportunidade de vivenciar novas experiências e por meio dessa imersão é que a aprendizagem acontece.

Socialização: os jogos educacionais devem proporcionar também a socialização, dentro do mundo virtual (jogos online) ou no próprio ambiente físico de uma escola ou universidade, por exemplo. Os estudantes/jogadores têm a chance de compartilhar informações e experiências, discutir problemas apontados nos jogos e ajudar uns aos outros, resultando numa aprendizagem colaborativa.

Coordenação motora: os jogos digitais devem auxiliar também o desenvolvimento da coordenação motora e habilidades espaciais.

Comportamento expert: jogadores de videogames se tornam experts no que o jogo propõe. Isso aponta que, jogos educacionais que apresentam desafios e reflexões podem potencializar os estudantes/jogadores como experts nos temas apresentados no jogo.

Podemos perceber que, o jogo proporciona um aprendizado por descoberta, fornecendo um *feedback* instantâneo, ambiente livre de riscos, estimula a curiosidade e a perseverança, oferecendo assim, aos estudantes oportunidades de novas experiências de imersão em outros mundos e vivências de diferentes identidades.

Apesar do potencial e benefícios apresentados, os jogos digitais ainda são pouco empregados no contexto escolar. É importante atentar que, todos os jogos aplicados em ambientes educativos precisam apresentar objetivos claros e ir ao encontro da proposta pedagógica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a execução desse estudo utilizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, nos valendo das contribuições dos teóricos: Mattar(2010), Johnson (2005), Lèvy (1998), Grimm e Calomeno (2009), entre outros.

Além disso, com o objetivo de contextualizar os estudos realizados com as experiências pertinentes sobre o assunto e, identificar exemplos do uso de jogos digitais na educação, foi feito um estudo de revisão na base de dados Scielo utilizando a combinação entre os critérios “jogos” + “digitais” + “educação”, resultando em um total de 6 artigos publicados no Brasil e no exterior

entre os anos de 2007 e 2015. Do total, foram selecionados 5 artigos pois um deles tratava-se de uma revisão da literatura sobre o assunto.

A escolha por essa base de dados se justifica por estar disponível aos usuários de forma online, possibilitando o acesso a textos completos publicados em periódicos nacionais, abrangendo várias áreas do conhecimento e uma vasta quantidade de revistas indexadas.

Os artigos selecionados foram lidos e analisados na íntegra, assim como feito o fichamento e organizada as ideias para utilização neste trabalho, conforme organizado na Tabela 1, segundo ordem apresentada na base de dados Scielo dividida em autor(es)/artigo; resumo e revista/ano de publicação.

Nº.	Autor (es) / Artigo	Resumo	Revista / Ano Publicação
01	MAGNANI, Luiz Henrique. (2007). Por dentro do jogo: videogames e formação de sujeitos críticos	O estudo analisa o uso de jogos digitais enquanto possibilidade para a formação de sujeitos críticos. Analisa também os jogos enquanto veículos de construção de sentido e manipulação da realidade, salientando possibilidades e vantagens educacionais para a produção e utilização de jogos.	Trabalhos em Linguística Aplicada/2007
02	FANTIN, Monica. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas.	o artigo reflete sobre os elementos comuns dos jogos e a especificidades dos games diante das novas práticas na cultura digital. Além disso, destaca possíveis cruzamentos entre as fronteiras conceituais e as práticas com games a partir de outros modos de ver a relação entre tecnologias e crianças nos cenários da mídia-educação.	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud/2015
03	FINCO, Mateus David; FRAGA, Alex Branco. Rompendo fronteiras na Educação Física através dos videogames com interação corporal.	O artigo trata sobre o uso de dispositivos digitais com o objetivo de incentivar a prática de atividades físicas de maneira lúdica. O estudo foi realizado em três comunidades virtuais e concluiu que o jogo pode ser uma ferramenta educativa capaz de levar os usuários a práticas físicas mais regulares e hábitos alimentares mais saudáveis	Motriz: Revista de Educação Física/2012
04	ALMEIDA, Luana Rodrigues de; SILVA, Ana Tereza Medeiros Cavalcanti da; MACHADO, Liliane dos Santos. Jogos para capacitação de profissionais de saúde na atenção à violência de gênero.	O estudo destaca o uso de jogos digitais (Serious Games) para contribuir com a qualificação das práticas dos profissionais da área da saúde. Para os autores, estes jogos apresentam conteúdos pedagógicos de forma lúdica e interativa e podem contribuir com a educação permanente de profissionais	Revista Brasileira de Educação Médica/ 2013.

		de saúde.	
05	BARACHO, Ana Flávia de Oliveira; GRIPP, Fernando Joaquim; LIMA, Márcio Roberto de. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital.	O estudo, feito com 117 crianças entre 13 e 14 anos traz as perspectivas da utilização de jogos eletrônicos no contexto da aula de educação física de uma escola pública.	Revista Brasileira de Ciências do Esporte/2012

Tabela 1. Artigos selecionados – Descritores critérios “jogos” + “digitais” + “educação”.

O artigo 01 traz reflexões sobre o potencial formador dos jogos digitais apresentado, como “um dos objetos de grande apelo e uso dentro das novas tecnologias da informação e da comunicação” (MAGNANI, 2007 p.124).

Segundo o autor, os jogos devem ser vistos como produtos culturais, podendo ser úteis para promover a reflexão crítica nos sujeitos sobre a realidade cultural e social na qual ele está inserido. Contudo, é enfatizada a necessidade de aprofundar os estudos sobre os jogos digitais com a finalidade de promover reflexões éticas visando à transformação da sociedade.

No artigo 02, ressalta a importância de contextualizar as práticas infanto-juvenis com o momento histórico vivido. Desta forma, é natural que na era das TDIC as brincadeiras e interesses incluam o uso de games e jogos digitais que variam em conformidade com a cultura, meio social, gênero e faixa etária na qual estes jovens e crianças estão inseridos.

Segundo Fantin (2015, apud BROUGERE e ULLMAN, 2009), essas experiências ligadas aos desafios do cotidiano desenvolvem-se em contextos de aprendizagens informais, e isso sugere não apenas novas e diversificadas formas de participação na cultura, como também novas formas de consumo e práticas culturais e sociais, conseqüentemente, novas aprendizagens, narrativas e mediações.

Fantin conclui ressaltando que apesar das possíveis vantagens trazidas com o uso de games nos contextos escolares, este cenário precisa ser analisado em sua complexidade e “ainda há muito a pesquisar sobre a integração das aprendizagens informais que os games propiciam em espaços formais de educação”. Além disso, a autora enfatiza a importância da mediação pedagógica neste processo de construção de significados a partir do uso de jogos digitais, pois este processo é individual e complexo envolvendo o “todo (sujeito, meio, artefato, conteúdo e uso), suas interações e suas possíveis implicações.”

O artigo 03 traz um estudo que relata a percepção dos usuários na utilização de dispositivos digitais para incentivar a prática de atividades físicas e a manutenção de uma alimentação saudável. No estudo são analisados os relatos de comunidades de usuários do jogo

wii fit³⁵, concluindo que este “funciona como uma ferramenta educativa capaz de levar os usuários a práticas físicas mais regulares bem como aos hábitos alimentares mais saudáveis.”

O artigo 04 contextualiza a utilização do jogo enquanto ferramenta possível para dar visibilidade a problemas complexos de violência, estimulando a discussão e a compreensão de conflitos reais de forma pedagógica e lúdica, buscando transformar concepções e preconceitos enraizados nas pessoas. Este estudo aponta os benefícios do uso de jogos digitais para a educação de profissionais de saúde em relação à violência contra a mulher, pois, além da aprendizagem obtida, verificaram-se mudanças de concepções e práticas.

O artigo 05 é um estudo de caso realizado com adolescentes entre 13 e 14 anos que utilizam os jogos eletrônicos como alternativa estratégica para as práticas corporais, apontando uma prática contrária aos paradigmas de inatividade e imobilidade apresentados muitas vezes como características dos jogos eletrônicos. Além de comprovar que o uso de videogames de forma reflexiva e estratégica é benéfico para os jovens, pois dinamiza o processo de ensino/aprendizagem, os autores ressaltam a importância de o professor estar aberto a novas práticas, sendo capaz de dialogar e de se movimentar na cultura digital.

Com a leitura e análise dos artigos selecionados conclui-se que apesar da relevância e atualidade da temática do uso de jogos digitais em contextos educativos, ainda são poucos os estudos realizados sobre o assunto. Contudo, podemos afirmar pelos exemplos encontrados, que os jogos digitais, quando utilizados corretamente, podem trazer muitos benefícios para quem os utiliza, com aplicabilidade em diversas áreas, faixas etárias, contextos sociais e culturais.

Vale ressaltar também a mudança no paradigma dos usuários de jogos como pessoas inertes e inativas, pois, como observado, estes podem ser utilizados inclusive na melhoria das condições físicas e alimentares. Além disso, reafirma-se o papel do professor como mediador pedagógico neste processo, conduzindo o aluno para que este seja capaz de refletir criticamente sobre as atividades realizadas e sistematizar as informações recebidas, transformando-as em conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa concluiu-se que o uso de jogos digitais em contextos educacionais é uma realidade e não deve ser ignorada por aqueles que buscam melhorias no processo de

³⁵ o wii fit utiliza uma plataforma de equilíbrio, que permite a realização de movimentos variados para desempenhar as diversas atividades propostas em cada um dos jogos como yoga, esqui, futebol e outros. Além do exercício, uma assistente virtual dá dicas sobre hidratação e alimentação correta.

ensino/aprendizagem visando propiciar conteúdos mais atuais, interessantes, dinâmicos e significativos para alunos com diferentes características biopsicossociais.

Os artigos encontrados na plataforma Scielo confirmaram a pesquisa documental realizada, apontando exemplos práticos que confirmam as potencialidades dos jogos digitais na aprendizagem, pois estes trabalham com uma linguagem dinâmica, criativa, motivadora e significativa, familiar para os alunos que, enquanto nativos digitais, estão habituados com o lúdico, o tecnológico e o interativo.

REFERÊNCIAS

BARACHO, Ana Flávia de Oliveira; GRIPP, Fernando Joaquim; LIMA, Márcio Roberto de. **Os exergames e a educação física escolar na cultura digital**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 111-126, Mar. 2012. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000100009&lng=en&nrm=iso > Acesso em: 28 out. 2015.

FANTACHOLI, F. N. **O Brincar na Educação Infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras - Um Olhar Psicopedagógico**. 2015. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

FANTIN, Monica. **Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas**. Rev.latioam.cienc.soc.niñez juv, Manizales, v. 13, n. 1, Jan. 2015. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2015000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2015.

FINCO, Mateus David; FRAGA, Alex Branco. **Rompendo fronteiras na Educação Física através dos videogames com interação corporal**. Motriz: rev. educ. fis., Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 533-541, Sept. 2012. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742012000300014&lng=en&nrm=iso > Acesso em: 28 out. 2015.

GRIMM, Gabrielle Hartmann; CALOMENO, Carolina. **Fundamentos para análise de Jogos Educacionais Digitais: aproximações da teoria semiótica e da mente representacional**. Universidade Positivo. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.

JOHNSON, S. **Surpreendente. A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes**. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

LARA, I. C. M. **Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série**. São Paulo: Rêspel, 2004.

MAGNANI, Luiz Henrique. **Por dentro do jogo: videogames e formação de sujeitos críticos**. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 46, n. 1, p. 113-125, June 2007. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000100009&lng=en&nrm=iso > Acesso em: 28 out. 2015.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PINHEIRO, Cristiano Max Pereira. **Apontamentos para uma aproximação entre jogos digitais e comunicação** / Cristiano Max Pereira Pinheiro. Porto Alegre, 2007.

REIS, Paula Carolina de Souza Kirchof; COSTA, Josiane Andréia; SILVEIRA, Sidnei Renato. **Jogo educativo digital para estimular o processo de aprendizagem do desenho como prática projetual**. Porto Alegre, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM APLICADAS À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ACTIVE METHODOLOGIES OF LEARNING APPLIED TO DISTANCE EDUCATION IN TEACHERS TRAINING

Oscar Massaru Fujita¹

¹Centro Universitário Antonio Eufrásio de Toledo, Presidente Prudente-SP. e-mail: oscarfujita@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho descreve a metodologia do processo e as estratégias didáticas adotadas no curso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Univ. Estadual de Londrina (UEL-PR). O curso foi oferecido aos alunos da Graduação e Pós-Graduação, funcionários e principalmente aos professores das mais diversas áreas do conhecimento da instituição entre o período de agosto a dezembro de 2014, com carga horária de 60 horas (*Blended Learning*). Este curso AVA, destaca-se por ser primeiro curso de Extensão Universitária oferecido pela UEL voltado especificamente para a temática EAD e Formação de Professores. A pesquisa teve abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Os resultados apresentados foram considerados de excelente qualidade técnica e pedagógica, reforçando assim o alcance dos objetivos propostos no curso. As observações, percepções e principalmente os depoimentos dos cursistas no tocante ao aproveitamento e conhecimento desta “nova” metodologia de ensino e aprendizagem nos deixam satisfeitos para avançarmos e projetarmos cursos futuros.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação a Distância, Metodologias Ativas de Aprendizagem, Metodologia de ensino e aprendizagem, Ambiente Virtual de Aprendizagem.

ABSTRACT

O The paper describes the methodology of the process and the didactic strategies adopted in the Virtual Learning Environment (VLE) course of the Estadual University of Londrina (UEL-PR). The course was offered to graduation and post-graduation students, staff and, mainly, teachers from various areas of the institution between August and December of 2014, with a class load of 60 hours (*Blended Learning*). This VLE course stands out because it is the first university extension course offered by UEL that focus specifically to the subject of distance education (EAD) and teacher training. The research had a qualitative approach of research-action type. The results were considered of excellent technical and pedagogical quality, enhancing the scope of the objectives proposed in the course. The observations, perceptions and, in particular, the testimony of the course participants about the use and knowledge of this “new” methodology of teaching and learning make us satisfied to move forward and project future courses.

Keywords: Teachers training, Distance education, Active methodology of learning, Learning and Teaching methodology, Virtual learning environment.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ocupam cada vez mais espaço na sociedade (cotidiano das pessoas) e, também, por que não dizer, nos ambientes escolares. Novas formas de acesso e de tratamento das informações, de convertê-las em conhecimento, implicam também novas formas de ensinar e de aprender (educação continuada e para a vida). As TDIC na Educação ampliam nosso horizonte e fazem com que possamos sonhar com dias melhores e com a diminuição das desigualdades sociais por meio da Educação.

O grande questionamento é: então por que não nos rendemos e nos aliamos a ela? Por que não utilizá-la como mais uma estratégia didática, cuja intencionalidade inicial pode ser a de diminuir a enorme distância ainda existente entre a teoria e a prática, entre o fazer e o compreender?

Na pretenciosa tentativa de provocar uma reflexão sobre estes aspectos, a forma como estamos fazendo Educação atualmente e como podemos fazer a diferença num curto e médio prazo, a Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR) ofereceu aos seus professores e colaboradores o curso AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)³⁶. Este curso que pertence ao Programa de Aperfeiçoamento e Capacitação Continuada (PACC/MEC) e teve o apoio da CAPES, da Diretoria de Educação a Distância (DED) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Foi concebido com o objetivo de oferecer aos participantes uma oportunidade ímpar de iniciação a esta “nova” modalidade de ensino e aprendizagem: a **Educação a Distância (EAD)**. O curso foi realizado entre agosto a dezembro de 2014 com uma carga horária total de 60 horas/aula na modalidade EAD. Contou com 65 participantes das mais diversas áreas de conhecimento da instituição. A equipe do curso foi por composta por dois coordenadores, um professor responsável pelo conteúdo/formação³⁷ e uma equipe técnica multidisciplinar: 2 profissionais da área administrativa, 2 tutores a distância, 1 suporte técnico, 1 web designer, 1 revisor e 1 editor de imagens (gravação das vídeo aulas).

Como recorte do desenvolvimento do processo, apresento aqui de forma sucinta como foi realizado o desenvolvimento das estratégias didáticas, assim como as bases conceituais que fundamentaram tal desenvolvimento.

O desenvolvimento do processo apoiou-se na abordagem da **Pesquisa Qualitativa** do tipo **Pesquisa-Ação**. Segundo Barbier (1985, p.37) a pesquisa-ação é “[...] uma ação em nível realista, sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica objetiva e de uma avaliação dos resultados”.

³⁶Curso Ambiente Virtual de Aprendizagem: primeiro curso de Extensão Universitária oferecido pela instituição voltado especificamente para a temática EAD e Formação de Professores.

³⁷Professor conteudista/formador – autor deste artigo

BASES CONCEITUAIS QUE APOIARAM O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO

Almeida (1997, 2000, 2001, 2008), Almeida & Fonseca JR (2000), Fujita (2004, 2007, 2007a, 2010, 2014), Hernández (1998), Hernández & Ventura (1998), Kenski (2003, 2007, 2009) e Valente (1993, 1994, 1999, 1999a) já enfatizaram em suas pesquisas a importância das TDIC na Educação. Pesquisas ligadas a formação de professores, seja na Formação Inicial, seja na Educação Continuada e/ou Serviços, reconhecem e admitem que ainda existe distância entre “teoria e prática” e que este aspecto tem sido um dos grande entres da Educação. Estes aspectos podem ser percebidos quando o aluno faz a clássica pergunta: “*por que temos que aprender isto?*”, “*onde vou usar isto na minha vida?*”. Tudo isto está ligado diretamente a forma como ensinamos³⁸ (metodologias e estratégias didáticas) e que competências queremos desenvolver para atender as requisições dos alunos e ao exigente mundo do trabalho. Segundo Freire (1992) “é necessário reduzir a distância entre o que se diz e o que se faz de forma que a tua fala seja o reflexo da sua prática”.

Notoriamente sabemos que a metodologia tradicional não tem preenchido a lacuna “teoria e prática” e que o por meio das TDIC é possível aproximá-las na tentativa preencher este vácuo e que somente por meio de uma Educação mais **contextualizada e significativa** podemos diminuir as desigualdades, acreditando num futuro promissor para os nossos jovens que aí estão sedentos de saber, de conhecimento e totalmente antenados e familiarizados com as mais diversas tecnologias. Valente (1993) salienta que as TDIC devem:

[...] ser utilizado como um catalisador de mudanças do paradigma educacional. Um novo paradigma que promove a aprendizagem ao invés do ensino, que coloca o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz, e que auxilia o educador a entender que a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento pelo próprio aluno, como produto do seu próprio engajamento intelectual ou do aluno como um todo. (VALENTE, 1993, p.40).

Nesta visão, as TDIC devem ser utilizadas para apoiar a realização de uma “nova” metodologia pedagógica ou andragógica (educação de adultos) e consecutivamente proporcionar uma formação mais adequada aos tempos atuais focada no desenvolvimento das competências fundamentais para a sua sobrevivência nesta “nova” sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999a, p.46).

Ainda, no seio desta discussão metodológica, surge outro aspecto também relevante: a formação dos educadores e a noção conceitual que os professores deveriam ter para poderem

³⁸Ensinar - Ensino “compreende informação, conhecimento e saber, mas a orientação pedagógica, seguida nas aulas, determina o tratamento que será dado a cada um desses elementos e as relações entre eles”. (MICOTTI, 1999, p.156)

atuar de forma mais confortável com as TDIC (incorporação e utilização) em suas aulas. Segundo Kenski (2003), um dos primeiros entendimentos que necessitamos ter é de que as tecnologias e principalmente o ambiente educacional virtual (EAD) não suprimem o espaço educacional presencial.

Ao contrário, ele o amplia. Os projetos de educação permanente, as diversas instituições e os vários cursos podem ser oferecidos para todos os níveis de ensino e para todas as idades, a internacionalização do ensino - através das redes - criam novas dimensões para o acesso à educação, novas possibilidades de comunicação e agregação, novas oportunidades para o avanço na ação e na formação do cidadão que habita os múltiplos espaços das escolas - e das suas múltiplas linguagens. (KENSKI, 2003, p.68).

Levy (1999) corrobora com Kenski e esclarece que “o virtual não se opõe ao real, mas se manifesta como uma potência”. Araujo & Marquesi (2009, p.358) afirmam que a virtualidade “potencializa a comunicação sem restrição de tempo e espaço” e que “os recursos que permitem o virtual são as TDIC. Estas constituem os recursos tecnológicos, softwares e hardware que realizam as tarefas de receber, processar, distribuir e armazenar os dados e informações, permitindo a interação e interatividade [...]”.

METODOLOGIA DO PROCESSO E SEU DESENVOLVIMENTO

A base do processo do curso Ambiente Virtual de Aprendizagem (oferecido pela UEL-PR), está alicerçada: na metodologia **Educação a Distância (EAD - *Blended Learning*)**, nas estratégias didáticas (Aprendizagem Colaborativa – WEB 2.0 e o desenvolvimento de Projetos – PBL) e na Formação de Professores.

AS UNIDADES DO CURSO E A AULA INICIAL PRESENCIAL

O curso AVA teve como objetivo principal oferecer aos participantes uma introdução à Educação a Distância (bases conceituais), um maior conhecimento sobre outros AVAs existentes no mercado nacional e internacional, além de capacitá-los operacionalmente no manuseio do mesmo.

Inicialmente foi utilizado um AVA de origem portuguesa: o NETForma da Vinci Web 2.0 – 3.0 para experimentação e posteriormente adotado a plataforma AVA Moodle para ensino e aprendizagem (recursos operacionais e estratégias didáticas).

O curso foi dividido em quatro unidades:

Unidade I - Noções gerais sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) – 10 horas. O início do processo se deu por meio da plataforma NETForma da Vinci Web 2.0 – 3.0. O

objetivo principal desta unidade foi oportunizar os cursistas a conhecerem (por meio da observação) um AVA com todos os seus recursos e atividades já implementados. Puderam analisar as diversas funcionalidades da plataforma, recursos e atividades e as diversas possibilidades de avaliação existente no próprio ambiente.

Unidade II – Psicologia da Aprendizagem – 10 horas. Nesta unidade foram apresentados formas de como se dá a aprendizagem, a Educação com foco no aluno, perpassando pelo Ciclo de Aprendizagem de Kolb (1976, p. 15) e os diferentes **Estilos de Aprendizagem**³⁹ (Honey e Munford, 1986). Foi possível verificar qual o estilo de aprendizagem que cada cursista possuía (Ativo, Reflexivo, Teórico e Pragmático) e diante disto discutir (Fórum de Discussão) as influências que porventura podem ocorrer na aprendizagem dos alunos. Também foi apresentado as **Metodologias Ativas de Aprendizagem** e as diversas estratégias que podem ser utilizadas em cursos presenciais e/ou distância: *Team-Based Learning*, *Problem-Based Learning*, *Case of Study*, *Project-Based Learning*, entre outros.

Unidade III – Introdução ao *e-learning* e a arquitetura dos cursos *e-learning*, *b-learning* e *m-learning* – 20 horas. Foi apresentado inicialmente as diferenciações existentes entre as arquitetura de cursos, os diversos LMS existentes no mercado, debatido a hierarquia e o real papel dos personagens nestes ambientes e a importância do estabelecimento de uma verdadeira comunidade virtual de aprendizagem com objetivos comuns, de diretrizes negociadas e da criação ativa do conhecimento e dos significados desenvolvidos pelos participantes dessa comunidade. Diante do contexto apresentado, os cursistas desenvolveram a **Aprendizagem Colaborativa** - tão enfatizada nas unidades anteriores – e que se tornou o eixo de sustentação para o desencadeamento de atividades e o desenvolvimento de Projetos Educacionais (criação de um AVA).

Unidade IV – A plataforma eletrônica como “Universidade Virtual” e o modelo pedagógico que a sustenta – 20 horas. Esta unidade foi marcada pelo “colocar a mão na massa”, pois nesta unidade os cursistas foram convidados a desenvolver de forma prática, vivenciar e implantar um curso EAD utilizando a plataforma Moodle. Para isto, como estratégia didática, o professor criou um AVA experimental paralelo ao AVA do curso. Nesta ocasião, os cursistas tiveram a oportunidade de realizar experimentações (operacionais e estratégias didáticas) com a finalidade de criar um curso EAD especificamente sobre sua temática de interesse.

³⁹ Estilos de Aprendizagem - de Honey-Alonso. Link <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaegrupo2.htm>

A abertura do curso (aula inaugural) foi realizada de forma presencial nas dependências da instituição e contou com a presença do coordenador da UAB/UEL que proferiu uma palestra inicial, do coordenador do PACC/UEL, do professor conteúdistas/curso, dos tutores e demais cursista. Logo após o ato inicial, foi realizada a primeira aula do curso, de forma presencial. Nela foram esclarecidas o objetivo geral do curso, os objetivos específicos, a forma de trabalho, os desafios que os cursistas teriam que enfrentar, o apoio pedagógico que teriam do professor e dos tutores, do setor técnico (departamento administrativo e suporte) durante todo o curso, assim como os canais disponíveis de comunicação. Por fim, a forma de avaliação (ao final do curso) em atendimento as requisições legais do MEC, que seria de forma presencial.

Durante as Unidades I, II e III foram criadas diversas estratégias didáticas com o intuito de levar o cursista a ampliar primeiramente os seus conhecimentos sobre a temática, mas paralelamente, fazer com que ele pudesse refletir sobre a sua própria “*práxis*” docente.

ENTRE O SABER E O FAZER: “COLOCANDO A MÃO NA MASSA”

Segundo Fujita (2004, p. 86), a proposta da educação presencial tradicional, em muitos casos, não tem conseguido “propor aos nossos jovens idéias, objetivos, projetos e por que não dizer valores que realmente condizem com a sua própria existência, aliados inclusive a sua época”.

[...] está cada vez mais claro que os modelos, as estruturas, os métodos educacionais atuais são inadequados. Os estudantes precisam de recursos de informação, habilidades, papéis e relacionamentos novos e diferentes. O modelo de educação tradicional, baseado principalmente no conceito de que o professor e a escola/sala de aula são ilhas, que vivem isolados e sem conexão com a sociedade ou outras instituições de ensino, não gerará competência numa sociedade do conhecimento (HARASIM *et al.*, 2005, p. 338).

Assim sendo, Almeida (1997, p.10) afirma que é necessário “desafiar o aluno em um nível superior ao trabalhado no treinamento de habilidades em sala de aula, incitando-o a aprender”.

[...] é fundamental que alunos e professores se engajem em atividades de investigação que desencadeiem reflexões sobre as experiências significativas que são constantemente repensadas ou reconstruídas, estabelecendo conexões entre os conhecimentos adquiridos anteriormente na construção ou re-elaboração de novos conhecimentos. (DEWEY, 1979, p.51).

Desta forma, Almeida e Fonseca Jr (2000) sustenta:

É fundamental o desencadeamento de projetos em que os jovens façam coisas. Realizem, dentro e fora da escola. Falem com os outros, escrevam suas idéias, construam protótipos, pintem, exercitem seus corpos, enviem seu grito de guerra pelos ares, pelas redes digitais, pelos cosmos. (ALMEIDA e FONSECA JR, 2000, p.41).

Diante da exposição acima e seguindo a recomendação dos autores, a Unidade IV foi dedicada exclusivamente para o desenvolvimento dos Projetos em EAD. Nesta ocasião o professor

do curso, optou por adotar a **Metodologia Ativa de Aprendizagem** e como estratégia didática aplicou **Project Based Learning** (PBL) – Aprendizagem Baseada em Projetos.

A aplicação desta estratégia, considerada de certa forma inovadora, envolve os cursistas em atividades de pesquisa para resolução de problemas e permite que eles possam trabalhar autonomamente para construir o seu próprio conhecimento, construindo projetos reais/concretos. Suas principais contribuições estão no desenvolvimento de habilidades com ganho de conhecimento, que vão além do simples ato de projetar. Desta forma, toda vez que aplicamos esta estratégia, pretendemos: (1) envolver os cursistas em projetos que tenham conexões com a realidade (contextualização), (2) motivá-los a investigar novas possibilidades e aplicando e demonstrando o que aprenderam, (3) orientá-los a colaborar entre si (aprendizagem colaborativa) e com a sociedade, (4) incentivá-los a discutir e refletir sobre a importância de suas ações no contexto social no qual estão inseridos e (5) promover o planejamento, projeção de soluções e produtos inovadores. (MOURSUND, 2004, p.33).

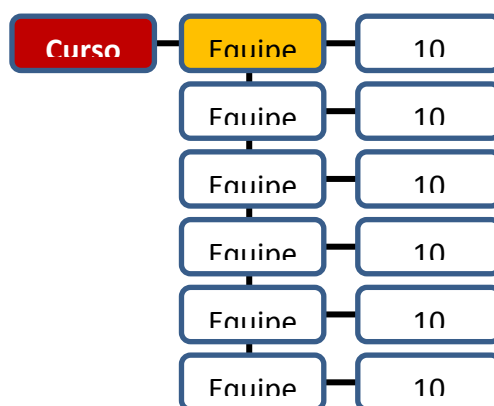
Portilho (2011, p.78) resume bem esse momento e contexto: “aprender é fazer conexões entre as informações, significando-as a partir da realidade, transformando-as em conhecimento”.

CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SEPARAÇÃO DAS EQUIPES DE TRABALHO

Para o desenvolvimento dos Projetos EAD foi necessário solicitar ao suporte técnico a criação de um novo AVA, totalmente em branco, sem implementação alguma, para que os cursistas - que foram configurados como professores – pudessem realizar testes operacionais, assim como criar estratégias didáticas para os futuros cursos que seriam criados.

Para distribuir as equipes de trabalho, o professor criou um fórum no ambiente de curso com um tópico denominado: “Escolhendo minha temática”. Foi solicitado que os cursistas escolhessem duas temáticas de interesse (Opção1 e Opção2) e que postassem nesta ferramenta. Os dois tutores do curso realizaram a tabulação das áreas de interesse dos cursistas e devido ao número de participantes, foi possível criar seis equipes de trabalho/temáticas, com aproximadamente 10 cursista em cada temática, conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - Divisão das Equipes de Trabalho

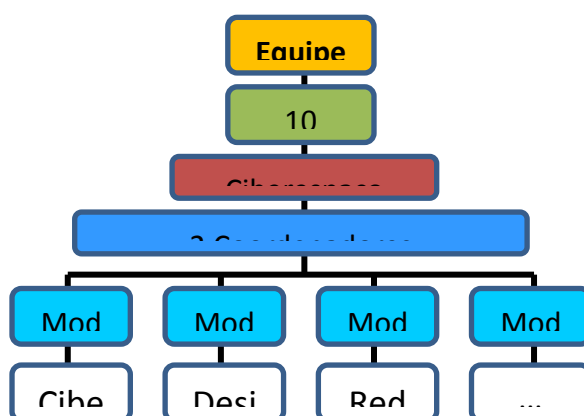


Fonte: NEAD/UEL (2014)

A divisão das equipes de trabalho por temáticas foi uma estratégia didática adotada pelo professor, cuja intencionalidade era de que os Projetos EAD fossem desenvolvidos dentro de um contexto (EAD) e com **significação** para os cursistas. Exemplo: desenvolver algo realista respectivo a sua disciplina (atuação na UEL) ou mesmo de alguma área de interesse.

As equipes foram selecionadas e distribuídas atendendo a opção realizada pelos cursistas. Cada temática foi dividida em quatro módulos. Cada módulo foi composto por dois cursistas que adotaram temáticas secundárias relacionadas a temática principal. Exemplo: Cibercultura, Design, Redes Sociais, entre outros (Figura 2).

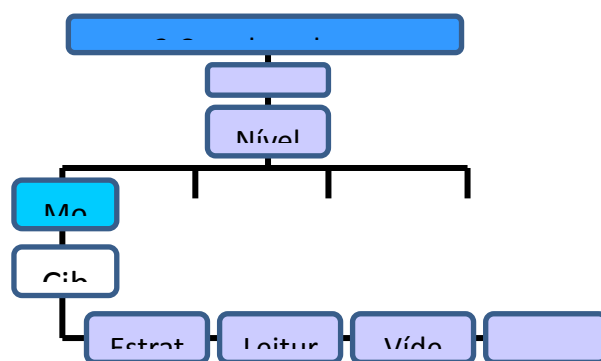
Figura 2 - A Equipe1 e a divisão dos módulos do curso



Fonte: NEAD/UEL (2014)

Cada equipe, de livre espontânea vontade, teve a liberdade de se reunir (virtualmente ou presencialmente) e optar por selecionar ou não dois membros que poderiam exercer o cargo de coordenadores de módulos. Foi salientada a importância dos Coordenadores de Módulos. Caberia a estes dois cursistas coordenadores, como o próprio nome diz, coordenar as ações que deveriam ser executadas em cada um dos módulos (Figura 3).

Figura 3 - Modulo 1 e o seu desenvolvimento



Fonte: NEAD/UEL (2014)

Embora estivesse promovendo – intencionalmente – uma quebra de paradigma em relação ao sistema educacional tradicional, o professor acreditou que com esta metodologia, tanto coordenadores de módulos e seus colegas de equipe cursistas poderiam compartilhar diversas experiências e de forma indireta refletir sobre os resultados obtidos.

RESULTADOS

Por ser uma Pesquisa Qualitativa, a coleta de dados foi em grande parte descritiva e obtida por meio de depoimentos, comentários dos cursistas (via e-mail do AVA), de percepções do professor do curso, de questionários respondidos pelos cursistas ao final do curso e pelo resultado dos projetos apresentados no AVA experimental. Saliento que, por ser uma pesquisa qualitativa, houve uma atenção particular para o processo desenvolvido e o significado que as ações deste processo tiveram para cada participante em relação à aprendizagem, ao conhecimento com utilização na sua profissão e para a sua vida de um modo geral, conforme já mencionado na Introdução.

Assim sendo, o curso foi sistematicamente acompanhado por dois tutores, pelo “olhar” atento do professor do curso e pela equipe interdisciplinar. Não podemos deixar de destacar – de antemão - do importante papel desenvolvido pelos tutores do curso. Os depoimentos do cursistas atestam este bom trabalho realizado e que por meio dele foi possível diminuir a distância transacional⁴⁰, isto é, a sensação de distância existente entre aluno/tutor/professor:

O Tutor1 esteve presente o tempo todo enviando e-mail para não esquecermos das tarefas a serem postadas. Em nenhum momento me senti desamparada. Cursista SMB.

Agradeço a equipe toda, com atenção especial ao Tutor2 que mais falou comigo e ao professor do curso, por toda a sua atenção e empenho, achei-o perfeito, super, hiper, ultra conectado. Cursista CGCM.

⁴⁰ Para discussão acerca de ‘distância transacional’, recomendamos a leitura de Bouchard (2000), cuja obra é intitulada “Autonomia e distância transacional na formação a distância”.

Agradeço imensamente a ajuda e intermediação do Tutor2, bem como a compreensão da coordenação, pois, caso contrário, certamente não teria finalizado o curso. Cursista EGM.

Outro aspecto relevante nos depoimentos dos cursistas foi quanto ao aproveitamento geral que tiveram do curso:

Fiquei particularmente feliz e satisfeito com o resultado. Já tive a experiência de criar outros cursos em AVA, mas este foi muito interessante, pois nunca experimentei a “aprendizagem colaborativa”, um dando uma idéia, questionando outra, faz assim, não faz assim. Isso trouxe riqueza para as discussões desde o projeto escrito até a prática das postagens. Aprendi muito com tudo isso. Cursista PSN.

Hoje, sinto-me muito mais confiante do que no início. Se eu tivesse que me envolver com algo parecido, não teria o menor receio. [...] Sempre fui meio medrosa à tecnologia, mas tenho que me render a ela e reconhecer o tamanho do seu significado para o mundo. É um caminho sem volta, que temos que acompanhar para não ficarmos alijados do contexto. E a tendência é de expansão a cada dia. [...] Mas reconheço que, ou abraçamos as mudanças e caminhamos juntos ou ficamos para trás. E eu gostei de entender mais da Educação a Distância, de conhecer o outro lado, os bastidores de quem pensa e planeja algo virtualmente, com todas as suas peculiaridades que não são poucas. [...] Quero ir além e ver onde isso tudo vai dar. Cursista DLMLP.

Uma experiência enriquecedora, inovadora e gratificante. É bom estar com pessoas que gostam do que fazem. Poderia falar muito mais, mas seria repetitiva, então prefiro registrar o principal, que se trata de um excelente curso, por isso, parabéns e continuem a ofertá-lo. Obrigada a todos que fizeram parte disso tudo, desde técnicos de stúdio, pessoal do design, tutores, professores, coordenadores e diretores dos órgãos envolvidos, e ao professor do curso, pela paciência e dedicação sempre renovada, pelo bom humor e pelos conhecimentos partilhados. Cursista CGG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção da Metodologia Ativa de Aprendizagem no curso foi muito significativa e para nós coordenadores, foi realmente uma quebra de paradigma. Salientamos novamente que a postura do professor como consultor, como instigador do processo de aprendizagem do aluno é muito importante para o desenvolvimento desta metodologia. Por outro lado, a adoção por parte dos alunos no tocante a aprendizagem colaborativa foi marcante em todas as unidades do curso. Como resultado, comprovado pelas notas finais e pelos depoimentos, possibilitou um aprendizado acima do esperado com motivação para prosseguir em projetos pessoais e profissionais futuros.

Os objetivos do curso foram alcançados e o saldo muito positivo. Acreditamos estar no caminho certo e temos certeza de que brevemente novos resultados positivos aparecerão.

Quanto ao presente texto, esperamos sinceramente que contribua para a formação de professores e que seja utilizado como material de apoio para que outros professores e profissionais ligados a temática, também possam por meio dele refletir sobre a sua “praxis” docente e se incentivar em construir projetos semelhantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. **O computador como ferramenta de reflexão na formação e na prática de professores**. Revista da APG, São Paulo, n. 11, 1997.

_____. **O computador na escola: contextualizando a formação de professores**. 2000. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

_____. **Educação, projetos e tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2001.

_____. Desafios e possibilidades da atuação docente on-line. In: **Revista PUCVIVA**, São Paulo, n. 24, p. 73-83, jul./set. 2005. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r07.htm. Acesso em: 14 nov. 2008.

ALMEIDA, F. J.; FONSECA JR, F. M. **Aprendendo com projetos**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2000. Coleção Informática.

ARAUJO, C. F.; MAQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.) **Educação a distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.358-368.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio: Zahar, 1985.

BOUCHARD, P. Autonomia e distância transacional na formação a distância. In: Alava, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um Reencontro Com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992.

FUJITA, O. M. **A formação do administrador de empresas: desenvolvendo projetos de trabalho com o uso das tecnologias de informação e comunicação**. 2004. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Pres. Prudente-SP, 2004.

_____. **Quero dar um curso, e agora...? Como planejar?** VIII Encontro Internacional Virtual Educação Brasil 2007, 2007.

_____. **Do presencial tradicional ao virtual: planejamento e mudança de postura**. 13^o Congresso Internacional de Educação a Distância. ABED. Curitiba-PR. 2007a.

_____. **Educação a Distância, currículo e competência: uma proposta de formação on-line para a gestão empresarial**. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação).

_____. **Formação de Professores: Didática e Metodologias Ativas no Ensino Superior**. Conferência. 31/07/2014. Araçatuba-SP.

HARASIM, L. et al. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**. São Paulo: SENAC, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HONEY, P.; MUMFORD, A. **The Manual Of Learning Styles**. London: Mcgraw Hill, 1986.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. A educação corporativa e a questão da andragogia. In: **Educação a distância: estado da arte**. LITTO, M., F; FORMIGA, M.M.M. (orgs.) São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.242-247.

KOLB, D. **Psicología de las Organizaciones. Experiencias**. Madrid: Prentice Hall, 1976.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

MICOTTI, M. C. de O. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO (org.) **Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.153-167.

MOURSUND, D. **Project-Based Learning**. 2004. Link: <https://www.questia.com/library/psychology/cognitive-psychology/learning-styles-and-theories/project-based-learning> . Acesso em 16 mar 2015.

PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende**. Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica Unicamp, 1993.

_____; FREIRE, F. M. P. (orgs.). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____ (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Gráfica Unicamp/Nied, 1999.

_____ A escola que gera conhecimento. In Fazenda, I.C.A. et al. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p.75-120. 1999a.

NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: O CELULAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO

NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATION: THE MOBILE PHONE AS EDUCATIONAL RESOURCE

Euler de Castro Santos¹, Ana Lucia Farão Carneiro de Siqueira², Adriana Aparecida de Lima Terçariol³

¹Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Núcleo de Educação a Distância/NEAD, Presidente Prudente-SP. e-mail: profeuler@hotmail.com

²Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Presidente Prudente-SP.

³Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

A escola e os professores precisam e podem utilizar novos recursos tecnológicos em suas práticas, uma vez que as gerações atuais têm incorporado em sua rotina o uso do celular e da internet. O objetivo deste trabalho é refletir sobre uma prática dos docentes do Ensino Fundamental, abordando a possibilidade da utilização de novos recursos e tecnologias como importante recurso, estimulando e incorporando novas linguagens, novas abordagens e novos métodos nos processos de ensino aprendizagem. Para atingir tal objetivo, foi desenvolvido um projeto com visitas ao Parque Ecológico do Tietê, localizado na zona leste da cidade de São Paulo, centro de referência em ações de proteção ambiental, enriquecendo e complementando as informações apresentadas com um levantamento bibliográfico sistematizado. O presente trabalho também busca avaliar as possibilidades do uso do celular como ferramenta para a prática educativa, percebida aqui como instrumento do processo de ensino e aprendizagem e apresentar uma observação descritiva sobre uma experiência baseada na ação dos alunos da disciplina de ciências, construída e desenvolvida com o uso de celulares.

Palavras-chave: Ensino, aprendizagem, espaços educativos, novas tecnologias, celular.

ABSTRACT

School and teachers need and have to use new technological resources in their practices, since the present generations have incorporated into their routine the use of cell phones and internet. The objective of this paper is to reflect on the practice of Primary Education teachers, addressing the possibility of using new resources and technologies as an important resource, encouraging and incorporating new languages, approaches and methods in the teaching and learning processes. To achieve this goal, it was developed a project including visits to the Tiete Ecological Park, located on the east side of São Paulo, a reference center for environmental protection actions, enriching and complementing the information presented with a systematized bibliographic research. This study also seeks to assess the possibilities of mobile phone use as a tool for educational practice, perceived here as an instrument of teaching and learning process and presenting a descriptive observation about an experience based on an experience-based action of students in the science discipline, built and developed with the use of mobile phones.

Keywords: education, learning, educational spaces, new technologies, mobile phone.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias como o celular com acesso a internet mudaram as relações e introduziram novos comportamentos e hábitos em nossa sociedade atual e também entre os estudantes, principalmente no Ensino Fundamental.

Antes de abordar a questão do uso do celular como ferramenta pedagógica, vale lembrar que despertar o interesse em aprender e motivar os alunos são ainda grandes desafios da educação, principalmente no Ensino Fundamental e neste sentido, Lévy (1996) ressalta que o maior e mais importante impacto das tecnologias de comunicação é possibilitar o contato com o mundo virtual, contato que desenvolve muitas mudanças significativas na inteligência, no modo de aprender e interagir, abrindo novos horizontes sobre as possibilidades de aprendizado.

Neste processo, sem dúvida, surgem novos e inúmeros questionamentos, tensões e conflitos, sendo necessário refletir e romper com velhos procedimentos e modelos para construir ou permitir novas formas de aprender.

[...] o ambiente de ensino digital oferece novas possibilidades interessantes, auspiciosas e inteiramente novas para o planejamento didático do preparo para o estudo autônomo, em todo caso incomparavelmente mais do que o melhor curso de ensino a distância impresso, mais do que o mais impressionante programa didático na televisão e a mais intensiva assistência tutorial. (PETTERS, 2003, p. 260)

Conhecer os muitos estilos e mecanismos de aprendizagem baseados e estruturados na utilização dos novos recursos tecnológicos implica também em conhecer as diversas características socioculturais, necessidades e potencialidades intelectuais dos alunos.

Esta avaliação e percepção pode ajudar no estabelecimento de metas, objetivos e procedimentos didático-metodológicos mais adequados.

Deve-se considerar as limitações e especificidades do meio virtual, presentes nas novas tecnologias de informação e comunicação, as quais possibilitam contemplar, no planejamento e elaboração dos processos didáticos, novas características, situações e desafios.

Uma vez que as tecnologias da comunicação e da informação são cada vez mais presentes na sociedade possibilitando também novas formas de acesso à informação e também a ampliação e a exteriorização de algumas funções cognitivas humanas como a percepção, memória, imaginação e o raciocínio.

Devemos lembrar também o incentivo à exploração, à investigação, à observação, à construção do conhecimento, funções estas que devem ser estimuladas e desenvolvidas no espaço escolar.

A utilização de celulares em sala de aula é um tema polêmico, gerador de muitos questionamentos, mas também podem constituir um recurso complementar importante no processo de ensino e aprendizagem.

Neste universo de novas possibilidades podemos criar, desenvolver e propor ações com objetivos cognitivos. O telefone celular hoje possui uma tecnologia que agrega e possibilita muitos usos: é wireless e também incorporou o acesso à internet a baixo custo, permite compartilhamento de fotos ou vídeos digitais, a comunicação por mensagens ou através de aplicativos e como recurso de entretenimento. Esta nova tecnologia esta também fortemente presente no ambiente escolar, incorporando-se sem restrições, nas mais variadas realidades e contextos.

Diante desse cenário, o objetivo deste estudo é refletir e discutir sobre as novas possibilidades de ensinar com novos recursos tecnológicos, em novas e múltiplas linguagens, trazendo várias soluções e possibilidades diante das muitas necessidades crescentes por práticas pedagógicas que de fato tragam melhorias no processo de ensino e aprendizagem e apresentar um relato de experiência utilizando o celular como recurso e fonte principal de pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de um tema abrangente, sobre o uso das tecnologias móveis na educação, delimitamos este estudo em um relato de experiência.

O relato de experiência trata do uso do celular com jovens do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no bairro de Athur Alvim, zona leste da cidade de São Paulo.

Para complementar informações apresentadas realizou-se um levantamento bibliográfico sistematizado. A pesquisa bibliográfica permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos amplos que aquela que poderia pesquisar diretamente. A pesquisa bibliográfica é indispensável para a realização de estudos históricos. Desse modo, o procedimento de pesquisa adotado para o desenvolvimento e conclusão do trabalho foi o bibliográfico.

OS NATIVOS DIGITAIS NA ESCOLA

Hoje temos a presença do celular em todos os espaços e o jovem incorporou seu uso a sua rotina, interagindo através das ferramentas de comunicação do celular.

Para Prensky (2001), esses jovens estão acostumados a obter e lidar informações de forma constante e de maneira muito veloz e recorrem primeiro a fontes digitais e à internet antes de procurarem a mídia impressa.

O autor conceitua e reconhece estes jovens como nativos digitais por esses novos conjuntos de comportamentos, habilidades e atitudes e também por entender a tecnologia digital como uma linguagem universal e comum, uma vez que tem contato e lidam com ela constantemente, iniciando este contato ainda com pouca idade. Esta linguagem e comportamento

está incorporada aos seus hábitos e é desenvolvida de um modo automático e natural, sendo assimilada através do seu uso constante

Ressalta ainda que muitos jovens dessa geração estão acostumados a obter muitas informações de forma rápida e a interagir com diversas mídias ao mesmo tempo em função de sua convivência diária baseada na sua relação estreita e direta com computadores e internet.

Este novo nativo digital, criado cercado por novos aparelhos de comunicação tem o hábito de ficar constantemente conectado através de seu celular, trocando mensagens instantâneas, estando ligado à diversas novas ferramentas de comunicação através de aplicativos e redes sociais.

Do mesmo modo, Palfrey (2008) os apresenta como pessoas que possuem uma personalidade e uma vida em um mundo virtual, online, criada e desenvolvida graças a recursos tecnológicos e várias redes de relacionamentos.

As possibilidades de aprender a partir de novas realidades vivenciadas em espaços virtuais, novos conceitos de comunicação e novas ferramentas conectadas a internet estimularam os jovens a estabelecer novas maneiras de relacionamento e de interação; uma interação rápida, criada em espaços virtuais e que segue outros padrões de comportamento e regras específicas deste espaço.

O celular é o instrumento mais comum neste novo contexto de interações virtuais e instantâneas, grupos de amigos interagem, trocam mensagens, estabelecem relacionamentos e atuam em um enorme universo de interesses a partir de uma nova lógica de contato e comunicação.

Comunidades virtuais, construídas em volta de interesses e não de proximidade física, sugere um movimento para longe da vitalidade tensa da vida em cidade. Quando todo grupo tem seu próprio *chat room*, porque se aventurar fora deste estreito quadro de referência? Desse ângulo, a ascensão da comunidade virtual parece seguir a lógica da suburbanização, já que cada grupo social recua para trás das novas comunidades fechadas do ciberespaço (PUBLIC LIFE IN ELETROPOLIS, 1995, p. 1).

Neste universo de comunidades, surgem a todo instante as comunidades virtuais de troca de informações e aprendizagem, que segundo Passarelli (2003) foram desenvolvidas e elaboradas no novo espaço virtual da internet.

Essa é uma das características que torna os alunos atuais únicos, interagindo e vivenciando novas formas de comunicação e aprendizado a partir de aparelhos celulares. Aprender com o auxílio de um celular é caminhar em uma nova direção, com um novo instrumento disponível acessível a grande maioria da população e com o qual os alunos já apresentam grande familiaridade, já faz parte da rotina, incorporado e aceito socialmente.

Aplicativos e funções simples presentes no celular podem ser usados em muitas funções e alinhados dentro de atividades em diversas disciplinas. Como exemplo podemos citar os jogos educativos, jogos de raciocínio e alfabetização. Tudo depende da intenção e objetivo do professor, de forma que os conteúdos devem estar perfeitamente alinhados ao desenvolvimento das atividades.

No entanto ainda hoje educadores e escolas parecem encontrar muitas dificuldades, criando barreiras para aceitar, conviver e relacionar-se com estas novas atitudes e novos comportamentos dentro do espaço escolar. Cabe ao professor neste contexto conhecer os novos estilos e ambientes de aprendizagem, respeitando e valorizando as características socioculturais, necessidades e as diversas potencialidades dos alunos. Deve-se também considerar e refletir sobre as especificidades, possibilidades e limitações do meio virtual e dos novos recursos tecnológicos.

Repensar as práticas no ambiente escolar não é tarefa fácil e implica em questionar métodos criados e utilizados há décadas e permitir o uso de novas linguagens em uma nova relação, estabelecendo uma nova dinâmica e uma nova língua que ainda não está presente na realidade da maior parte das escolas.

Prensky (2001) afirma que a linguagem digital é uma segunda língua e este conceito também se estende e atinge outras gerações, educadas com outros recursos e métodos. Ainda na opinião do autor, pessoas que aprenderam a usar as tecnologias digitais ao longo de suas vidas adultas são chamados pelo autor de imigrantes digitais.

De maneira geral, os chamados imigrantes digitais tendem a buscar informações primeiramente em livros e outras formas de mídia impressa, coisas que são impensáveis para os nativos digitais. São práticas diferentes e processos desenvolvidos em condições distintas.

A possibilidade de aprender através do ensino e recursos virtuais é observada em todas as vertentes do conhecimento e com o auxílio do celular as barreiras físicas são extintas e a escola pode caminhar em outras direções, avaliando opções além do ensino formal.

Sem dúvida é preciso considerar a necessidade de urgentes mudanças nas práticas educacionais e também na visão sobre o uso das novas tecnologias na escola.

Nossa sociedade marcada por profunda desigualdade tem na escola pública muitas vezes a única fonte de acesso às informações e recursos tecnológicos. A escola deve cumprir seu importante papel na transformação social.

A informática, em todas as suas diversas manifestações, está oferecendo aos Inovadores novas oportunidades para criar alternativas. A pergunta que permanece é: estas alternativas serão criadas democraticamente? Em essência, a educação pública mostrará o caminho ou, como na maioria das coisas, a mudança primeiro melhorará as vidas dos filhos dos ricos e poderosos e apenas lentamente e com um certo grau de esforço entrará nas vidas dos filhos do resto de nós? (PAPERT, 1994, p 13).

A realidade dos novos recursos de informação sem dúvida também deve ser discutida e avaliada, pois o uso do celular deve ser avaliado a partir de uma clara e firme estruturação e estudo.

Kenski (2001) entende e avalia a presença da tecnologia como importante ferramenta a ser utilizada para a transformação do ambiente e práticas da sala de aula, buscando criar um novo espaço em que a produção do conhecimento aconteça de forma mais dinâmica e verdadeiramente participativa. Assim, a escola cumpre o seu efetivo papel social.

Quando abordamos os aspectos de aprendizagens em nossa sociedade, estabelecemos uma ligação direta com o a educação e métodos utilizados para ensinar, que necessitam de profundas mudanças e atualizações e também as novas maneiras de aprender, assim como acontece com as demais organizações:

Ensinar a pensar bem, a pensar melhor, estava associado geralmente à ideia de formar um ser mais "humano". As últimas versões deste enfoque provêm de pensadores vinculados ao desenvolvimento de enfoques interdisciplinares que permitam compreender adequadamente a *complexidade* dos fenômenos. O suposto básico deste enfoque é que as pessoas capazes de compreender a complexidade atuariam de maneira mais responsável e consciente. (TEDESCO, 2004, p. 2).

Cabe lembrar que a falta de recursos tecnológicos nas escolas públicas é ainda uma realidade na maioria das escolas públicas do país e o celular já está incorporado ao uso pelos alunos, principalmente no Ensino Fundamental II.

Esta oportunidade de estimular e desenvolver o aprendizado com o uso de um simples celular pode apontar no desenvolvimento de novas interações também entre aluno e escola, entre aluno professor e entre aluno e conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é ferramenta importante na construção de uma nova sociedade e sem dúvida, as novas possibilidades de informação via internet são extremamente importantes neste processo. Aceitar e permitir que esta nova linguagem esteja presente na escola é motivo de importante reflexão. Neste sentido, possibilitar novas dimensões do ensino em novos formatos através do uso de novas tecnologias já incorporadas ao uso é extremamente positivo.

A Internet está explodindo como a mídia mais promissora desde a implantação da televisão. É a mídia mais aberta, descentralizada, e, por isso mesmo, mais ameaçadora para os grupos políticos e econômicos hegemônicos. Aumenta o número de pessoas ou grupos que criam na Internet suas próprias revistas, emissoras de rádio ou de televisão, sem pedir licença ao Estado ou ter vínculo com setores econômicos tradicionais. Cada um pode dizer nela o que quer, conversar com quem desejar, oferecer os serviços que considerar convenientes. Como resultado, começamos a assistir a tentativas de controlá-la de forma clara ou sutil. (MORAN, 1997, p. 1).

A internet é um mundo democrático quando pensamos sobre a elaboração e acesso ao seu conteúdo, já que qualquer pessoa com conhecimentos básicos pode captar e divulgar informações a partir do celular, que hoje é um objeto de custo relativamente baixo e pode ser encontrado em todas as camadas sociais.

Partindo desta afirmação, o desenvolvimento do projeto teve por princípio básico conscientizar os alunos e professores sobre a possibilidade de se construir uma nova prática baseada na utilização de novos recursos tecnológicos, disponíveis a partir do uso do celular e que podem ajudar e estimular alunos da rede pública. Os nossos olhares deverão estar atentos para a percepção das novas realidades virtuais, onde as barreiras e limitações do espaço físico estão sendo superadas e podem trazer novas práticas, dinâmicas e conceitos para o ambiente escolar.

O mundo virtual permite rápido e ilimitado acesso aos mais diversos conteúdos e fontes de informações, cabendo ao professor orientar e mediar este acesso. Nesta leitura destacamos a importância da informação via celular e internet, visto que os estudantes do Ensino Fundamental II têm grande interesse e fazem uso constante do acesso a internet via celular.

Para isso, foi desenvolvido uma a atividade que teve o objetivo de pesquisar questões sobre o meio ambiente através do uso do celular no espaço escolar e também compartilhar estas informações via celular. Todas as fases de pesquisas e atividades foram baseadas, desenvolvidas e estruturadas no uso do aparelho em diversos momentos, com diversas funções.

O objetivo específico foi trabalhar a questão do meio ambiente e preservação ambiental no espaço escolar, utilizando o celular como recurso e fonte principal de pesquisa e depois utilizá-lo como recurso para registros em campo, discutindo também a importante questão da escassez de água e a devastação da mata atlântica.

Como ponto fundamental nesta discussão, cabe ressaltar que as novas e múltiplas possibilidades de utilizar no contexto escolar aparelhos celulares como recurso e ferramenta pedagógica é também uma nova forma de acesso à inúmeros aplicativos com variadas abordagens e propostas, desenvolvidos e elaborados para este fim, que são facilmente encontrados e disponibilizados gratuitamente.

A grande maioria dos alunos já possui o aparelho e domina suas múltiplas funções e recursos. Seu uso como instrumento na aprendizagem pode despertar grande interesse, estimulando a participação e interação com o universo da pesquisa, conhecimento e questionamento também em outros momentos, inclusive fora do ambiente escolar.

A tecnologia é um componente importante na construção de novas práticas de aprender e interagir, dentro e fora do ambiente escolar, no espaço forma e não formal. Sem dúvida, devemos buscar a conscientização e a reflexão sobre a questão das novas tecnologias no ambiente escolar.

Documentos como os da Unesco⁴¹ (2013) tratam de aspectos positivos relacionando estes dispositivos com o processo pedagógico, reforçando a importância da utilização de novas tecnologias no ambiente escolar como forma de incentivar e favorecer o aprendizado em múltiplos contextos. As orientações contidas neste guia valorizam e ressaltam a importância dos governos em criar e otimizar conteúdos educacionais através do acesso aos conteúdos da internet através do celular e outras tecnologias móveis.

Destaca também a fundamental importância em treinar professores e capacitar educadores usando tecnologias móveis e também promover novas e significativas experiências e oportunidades de interação com a informação e a construção do conhecimento.

Podemos destacar entre os aspectos principais abordados que afirmam que o uso do celular traz inúmeras vantagens e possibilidades, uma vez que é uma tecnologia que rompe barreiras geográficas, disponibilizando centenas de usos, despertando o interesse e sendo um grande facilitador do trabalho no ambiente escolar, agregando e disponibilizando diversas ferramentas de comunicação e interação, com a possibilidade de acesso ao universo infinito de informações via internet.

Estes são apenas alguns aspectos relevantes claros e precisos que indicam a necessidade de estudo e reflexão sobre a importância deste recurso em todos os ambientes de ensino aprendizagem pois é ferramenta tecnológica presente em larga escala pode e deve ser incorporado como uma ponte entre as novas tecnologias e o ambiente escolar.

A possibilidade de integrar efetivamente o celular como recurso pedagógico exige uma nova postura, novos métodos e uma nova abordagem por parte dos professores.

A simples transmissão de saberes de uma maneira mecânica estabelecido em uma vivência sem interação e baseadas em uma lógica onde o aluno muitas vezes apenas reproduz o conhecimento pode ser questionada e revista quando pensamos em inserir novas dinâmicas e possibilidades de interação e construção do conhecimento através de um aparelho celular.

No cotidiano do homem do campo ou do homem 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 saber criar artefatos tecnológicos, operacionalizá-los e desenvolvê-los. (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008, p. 23).

Claro que este novo professor também necessita de atualização permanente, necessita de estrutura, necessita de informação e formação, que deve ser garantida e ampliada pelas políticas públicas e sem dúvida, deve cumprir seu papel de buscar informações e atualização constante; também deve estar consciente da relação entre as novas possibilidades e novos saberes do mundo digital e globalizado, que interage a todo instante. (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008, p. 45).

⁴¹ 1.disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

É possível obviamente preparar aulas atrativas e dinâmicas, que estimulem os discentes e os levem a refletir sobre sua realidade, utilizando tecnologias disponíveis, basta que o educador tenha realmente interesse em apropriar-se de novos saberes, questionar-se e atualizar-se, deixando de ser um analfabeto digital.

O novo professor precisaria, no mínimo de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2011, p.12).

No entanto, claro que ainda encontramos muita resistência quanto a utilização de novos recursos e são muitas as justificativas para não se trabalhar com os recursos digitais, entre eles a própria legislação em muitos estados, como em SP, onde a Lei nº 12.730, de 11/10/2007 proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula.⁴²

NOVOS RECURSOS: PRÁTICA NO PARQUE

O Parque Ecológico do Tietê, localizado na cidade de São Paulo, foi também usado como ambiente de aprendizagem e o celular usado como novo recurso para registro das atividades e pesquisa em campo. Durante a visita os alunos construíram em conjunto, um diário de campo com impressões e registros com o uso do celular, interagindo diretamente com o objeto de estudo.

O planejamento sem dúvida foi importante e determinante para o sucesso da visita, pois proporcionou momentos de reflexão, interação e aprendizagem além do espaço escolar, em novas condições e aspectos, favorecendo a possibilidade de aprendizado em novos espaços educativos.

Durante o primeiro momento em sala de aula foi organizado um roteiro com as atividades, compartilhado pelo celular; em seguida foram organizados grupos que durante a visita ao parque, registrariam e compartilhariam suas atividades com uso dos aplicativos de comunicação no celular: Nesta direção Moran (1997) afirma que:

Na Internet, encontramos vários tipos de aplicações educacionais: de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação. A divulgação pode ser institucional - a escola mostra o que faz - ou particular - grupos, professores ou alunos criam suas homepages pessoais, com o que produzem de mais significativo. A pesquisa pode ser feita individualmente ou em grupo, ao vivo - durante a aula - ou fora da aula, pode ser uma atividade obrigatória ou livre. (MORAN, 1997, p1).

As tecnologias da comunicação e da informação estão cada vez mais presentes em vários contextos e desse modo, estabelecem uma nova configuração da sociedade e também no seu

⁴² SÃO PAULO, Assembleia Legislativa. Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007 (Projeto de lei nº 132/2007, do Deputado Orlando Morando - PSDB), promulgada pelo Prefeito José Serra em 12 de outubro de 2007 (data de publicação no D.O.E.S.P.). Disponível em <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20071012&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>, acessado em 25 de março de 2015.

desenvolvimento cognitivo. Também favorecem e estimulam muitos o processo de aprendizagem uma vez que possibilitam novas formas de acesso à informação.

Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALA, 1998 p. 30).

Foi também levantada a questão da importância do parque para a comunidade e quais as suas contribuições para a conservação da fauna e flora. Todos os registros foram disponibilizados e compartilhados via celular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos mostra como o ensino pode e deve ser estimulado com o uso de novas tecnologias e novos recursos. No contexto do espaço escolar, estimular e utilizar novas opções e recursos para favorecer o aprendizado é sempre um elemento desafiador, que questiona práticas e abordagens.

Especificamente com o uso do celular, podemos desenvolver uma série de ações e práticas, estimulando o interesse, participação e envolvimento dos alunos. Atividades diversas, com graus distintos de dificuldade e complexidade podem ser elaboradas através de uma abordagem lúdica e diferenciada e assim o celular torna-se aliado do professor, proporcionando novas interações e novas formas de abordar e lidar com as informações.

O simples uso de aplicativos de troca de mensagens já desperta o interesse; pesquisas e compartilhamento de atividades são ações realizadas com rapidez.

Muitos são os desafios que se apresentam com o uso dos recursos virtuais e tecnologias no processo educativo. Na verdade, são inúmeros assim como também são as possibilidades de uso das novas tecnologias de comunicação e de informação no favorecimento do processo de ensino aprendizagem.

As tecnologias são recursos e elementos capazes de promover a construção de novas estruturas cognitivas transformando o comportamento dos alunos, mudando suas relações com os processos de aprendizagem e com a própria relação com a escola.

Para que isso aconteça, há necessidade de adaptação e de transformação radical em alguns aspectos, pois a incorporação de novas tecnologias no ambiente escolar não pressupõe um processo fácil, tranquilo e estabelecido pelo consenso.

A discussão sobre a incorporação de novas tecnologias e seu uso como recurso pedagógica cabe a todos os educadores e deve ser vista como mais um desafio.

O uso do celular pode e deve ser otimizado, aperfeiçoado e adequado dentro de uma prática e proposta pedagógica, desse modo trazendo também uma reflexão sobre a importância de seu uso como recurso pedagógico; é antes de mais nada, uma atitude necessária constante urgente unir novos recursos e uma nova prática pedagógica.

Com estes resultados constatamos que os recursos tecnológicos e o celular, além dos ambientes virtuais podem ser grandes aliados às práticas de ensino e da aprendizagem, trazendo novas possibilidades e estimulando alunos e professores.

REFERÊNCIAS

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: Ibpex, 2008.

KENSKI, Vani M. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais**. In: BARRETO, R. G. (Org). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente** – 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação**. *Ciência da informação*, v. 26, n. 2, 1997.

PALFREY, John et al. **Youth, creativity, and copyright in the digital age**. 2009.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em . Acesso em 13/outubro/2015.

Public Life in Electropolis. Manuscrito eletrônico: www.feedmag.com/95.08dialog/95.08dialog1.html. 1995.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa. Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007 (Projeto de lei nº 132/2007, do Deputado Orlando Morando - PSDB), promulgada pelo Prefeito José Serra em 12 de outubro de 2007 (data de publicação no D.O.E.S.P (Diário Oficial do Estado de São Paulo.).

Disponível em

<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20071012&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>, acessado em 25 de setembro de 2015.

UNESCO: Institute for Lifelong Learning (UIL). 2 nd global report on adult learning and education: rethink literacy. Hamburg: UIL, 2013.

ZABALA. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: ZABALA. **Prática de Educativa: como ensinar?**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OBJETOS EDUCACIONAIS: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

OBJECTS EDUCATION: POSSIBILITIES OF SCHOOL AND SOCIAL INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES

Aline Ap^a Alcântara da Silva¹, Luciana Paula Leskevicius², Elisa Tomoe Moriya Schlünzen³, Marcela Corrêa Tinti, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

¹Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Licenciatura em Matemática, Presidente Prudente-SP. e-mail: alinealcantara@izaz.com.br

²Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente-SP.

³ Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente-SP.
Agência de Fomento: PROEX/Unesp.

RESUMO

O Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), desenvolve ações e pesquisas voltadas à inclusão social e escolar de pessoas com deficiência. As atividades apresentadas neste artigo foram desenvolvidas no CPIDES por duas estagiárias junto a dois estudantes: F, com Deficiência Intelectual e D com Síndrome de Down. O objetivo é verificar de que forma o uso dos Objetos Educacionais (OE) e o trabalho com projetos contribuem para o ensino e a aprendizagem desses estudantes. A metodologia é qualitativa do tipo intervenção, em que é proposta a utilização dos referidos recursos em um Atendimento Educacional Especializado. Os resultados demonstram que por meio dos atendimentos há a melhora na qualidade de vida, maior autonomia e sociabilidade dos estudantes. Por meio do uso de Objetos Educacionais em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes é proporcionado.

Palavras-chave: Objetos Educacionais, Inclusão Escolar e Social, Atendimento Educacional Especializado, Pessoas com Deficiências.

ABSTRACT

The Promotion Centre Digital Inclusion, School and Social (CPIDES) , develops actions and research on social and educational inclusion of people with disabilities. The activities presented in this article were developed in CPIDES by two trainees at to two students : the student F with Intellectual Disabilities and D student with Down syndrome . The objective of this study was to examine how the use of Educational Objects (EO) and working with projects contribute to teaching and learning . The Methodology has the use of these resources , and the results were positive with a view to improvement in their quality of life, towards ensuring greater autonomy and sociability. We conclude that the constructionist approach , Contextual and Meaningful appears to be quite favorable for the development of the potential of students.

Keywords: Target audience of Special Education Students, Educational Objects, Work with Projects, inclusion, teaching - learning.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é realizada no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de

Presidente Prudente. Nesse espaço são realizados Atendimentos Educacionais Especializados (AEE), cujo objetivo é auxiliar educacional e socialmente o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiências.

O atendimento educacional realizado no CPIDES baseia-se a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) que define e implementa o Atendimento Educacional Especializado, que pode ser caracterizado como uma modalidade da educação que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidades, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/ MEC, 2008).

Para que seja alcançado um patamar de desenvolvimento na prática para a inclusão escolar, é necessário que seja entendido que a inclusão é um processo que abrange todos os estudantes. De acordo com Brasil (2010), a inclusão escolar é um direito do estudante e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização.

No ambiente escolar o AEE é ofertado aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), que são estudantes com deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Esse atendimento deve ocorrer preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são espaços em que um professor especialista desenvolve estratégias pedagógicas que complementam ou suplementam os conteúdos trabalhados na sala comum, visando à autonomia dos EPAEE no âmbito escolar e fora dele.

No âmbito do CPIDES, o AEE tem sido um potencializador, principalmente a partir da associação o trabalho com projetos, por favorecer a construção de um ambiente construcionista, contextualizado e significativo. Segundo Schlünzen (2000) o desenvolvimento de projetos pode permitir que as informações vividas se tornem significativas para que os estudantes possam transformar informações em conhecimento, favorecendo a formalização de cada conceito.

Com base nessas perspectivas, nos atendimentos realizados no CPIDES os estagiários utilizam recursos pedagógicos e tecnológicos, voltados para o ensino, visando a inclusão escolar, digital e social. Nessa pesquisa, utilizamos os Objetos Educacionais (OE), que são softwares interativos, experimentos práticos, vídeos, imagens, sons e mapas, utilizados para a aprendizagem de conceitos. Os OE selecionados para os atendimentos estão disponíveis no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)⁴³.

⁴³BIOE- Branco Internacional de Objetos Educacionais. Disponível em: < <http://www.objetoseducacionais2.mec.gov.br/><. Acesso em: 27 de outubro de 2015.

Nesse sentido, o objetivo é verificar de que forma o uso dos OE contribuem para o ensino e aprendizagem, visando a inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência. Portanto, nesse trabalho serão descritos os atendimentos realizados com os sujeitos F, com Deficiência Intelectual e D, com Síndrome de Down.

METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter qualitativo, que nos permite melhor compreensão dos participantes por favorecer a interpretação de dados sociais. Os dados foram obtidos por meio da elaboração de diários de campo e relatórios, referentes às atividades realizadas nos atendimentos com dois estudantes sendo um com Deficiência Intelectual (DI) e o outro com Síndrome de Down (SD). A autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é CAAE: 10206912.2.0000.5402.

Para obtenção dos dados foi realizado inicialmente um estudo sobre as deficiências e o diagnóstico dos estudantes. Com isso, verificamos as implicações do processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes e identificamos suas principais necessidades educacionais e perfis para a aprendizagem.

A Deficiência Intelectual (DI) tem como base os parâmetros inerentes aos manuais publicados pela antiga American Association on Mental Retardation (AAMR), atual Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – em tradução livre (AAIDD)⁴⁴. A última edição desse texto, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV) define a DI como uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, que abrange as habilidades práticas e sociais, normalmente origina-se antes dos 18 anos de idade.

A Síndrome de Down (SD), por sua vez, ocorre devido a um cromossomo extra presente na célula implicando em uma divisão celular incorreta. Esta formação congênita traz geralmente ao indivíduo limitações sensoriais, problemas cardíacos, deficiência intelectual, dificuldades motoras, entre outros fatores relacionados ao desenvolvimento motor, social e cognitivo do sujeito.

O comprometimento das funções cognitivas de um indivíduo não o caracteriza como incapaz. Ao menos podemos dizer que essa seria uma informação incompleta, uma vez que as funções cognitivas são funções superiores do sistema nervoso central, que controlam o domínio do raciocínio, da linguagem, de movimentos, etc., e dessa forma, o funcionamento incompleto de sua fisiologia acarreta diversidade em graus de comprometimento para o estudante, conseqüentemente, a maneira de se trabalhar com ele. Contudo, a capacidade de aprender é

⁴⁴ Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). Disponível em: <<http://aaidd.org/home>>. Acesso em: 27 de outubro de 2015.

inerente a todos, mudando somente o tempo e as estratégias de ensino e de aprendizagem (SANTOS, 2012).

O estudante F, tem 46 anos de idade frequenta uma instituição de ensino especializado e também o CPIDES, gosta de aprender coisas novas, diferentes e tem preferencias para atividades no computador. Já o estudante D, possui SD, tem 27 anos de idade e frequenta o CPIDES há um ano e meio. O mesmo apresenta dificuldades motoras, de pronuncia e também da parte cognitiva e social.

No caso do estudante F, procuramos iniciar o trabalho conhecendo um pouco de sua história, quais atividades ele desenvolveu/desenvolve além do atendimento no CPIDES, sua composição familiar, seus gostos, preferências. O projeto desenvolvido com esse estudante surgiu após a citada sondagem inicial que fizemos em que consideramos que trabalhar no letramento poderia lhe proporcionar maior autonomia e autoconfiança nos diversos aspectos de sua vida, além do fato de que o estudante nos relatou gostar de futebol, e tem vontade de entrar nos *sites* esportivos, e para tanto, necessita conhecer as palavras.

Consideramos o letramento o processo de alfabetização a partir de objetos, concretos ou ABSTRACTos, contextualizados com a vida dos estudantes, a partir de sua bagagem de conhecimentos individuais, construída pela relação dialógica com a sociedade na qual estão inseridos (FREIRE, 1996).

Para a utilização dos OE realizamos uma seleção no BIOE e identificamos que tipo de recursos poderiam ser ferramentas para os projetos desenvolvidos junto aos estudantes. Essa seleção e utilização foi organizada em um cronograma de atividades, em busca de nosso objetivo específico para cada estudante, de acordo com seus anseios de aprendizagem, bem como daqueles que compõe sua estrutura parental.

Para o desenvolvimento dos AEE utilizamos como referencial teórico a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).

De acordo com Schlünzen (2000) essa abordagem é:

Construcionista porque o aluno usa o computador como uma ferramenta para produzir um produto palpável na construção do seu conhecimento e que é de seu interesse. Contextualizado porque o tema do projeto parte do contexto da criança, desenvolvendo-se a partir da vivência dos alunos, relacionando-o com a sua realidade. Significativo por dois motivos: primeiro, no desenvolvimento do projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a formalização dos conceitos, para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido; segundo, porque cada aluno atuará conforme as suas habilidades e o seu interesse, resolvendo o problema de acordo com aquilo que mais se identifica. (SCHLÜNZEN, 2000, p. 28).

Ou seja, para a realização dos AEE foi necessário conhecer o caminho de o estudante apreender para si o conhecimento, de maneira que tivesse aplicação em sua vida, com significado.

Para o desenvolvimento de projetos, utilizamos OE como a confecção de cartões com letras escritas, para reconhecimento das mesmas, além de questioná-lo sobre quais palavras essas letras poderiam ser iniciais. Visitamos as salas do prédio identificando objetos com suas letras. Utilizamos jogos, como dominó com figuras e letras, com o mesmo propósito dos cartões. Paralelamente a essas atividades, utilizamos o computador, para que sua alfabetização/letramento escrito e oralizado pudessem ser também efetivados na modalidade digital, visto que segundo Schlünzen (2000):

O computador permite ao aluno o fácil e rápido acesso a recursos que colaboram para explicitar seu pensamento, ele poderá ser utilizado para o desenvolvimento de projetos, ou para testar hipóteses, refletir sobre os resultados e, até mesmo para depurar o conhecimento. Talvez aí esteja o ponto mais importante a ser considerado, uma vez que com esse recurso o professor consiga acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, tal como está acontecendo e pode intervir e redefini-lo junto com o mesmo. (SCHÜNZEN, 2000, p. 82)

É importante pontuar também que foram realizadas atividades de experimentação prática, como o preparo de uma salada de frutas pelo estudante F, com vistas a avaliar sua autonomia e contribuir para sua coordenação motora.

Com o estudante D, para atingir o objetivo proposto, que no seu caso era atuar na sua alfabetização, além de trabalhar conceitos matemáticos, buscando sempre atender de forma que abrange todos os aspectos que se possa desenvolver suas dificuldades e suas habilidades, no primeiro momento houve uma aproximação, afim de que fosse conquistada a confiança do mesmo.

No desenvolvimento das atividades buscamos desenvolver um tema atual e inovador, verificando seu progresso, trabalhando com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por meio dos OE “Fazenda Rived” e “Um Dia de Compras”, além dos jogos pedagógicos que o CPIDES dispõe.

RESULTADOS

A pesquisa ainda encontra-se em desenvolvimento, assim, os resultados que descritos são parciais, acenando positivamente aos objetivos traçados.

Mediante o desenvolvimento dos AEE o estudante F tem se mostrado mais sociável, se colocado de forma mais segura, pontuando suas vontades e questionando assertivamente as atividades propostas, a partir da utilização dos OE.

No aspecto educacional, observamos uma evolução no processo de letramento, pois o estudante tem mostrado maior autonomia durante o desenvolvimento das propostas, com maior confiança ao realizar perguntas e respostas sobre diferentes assuntos.

Ao avaliar a aprendizagem dos conceitos da linguagem escrita, evidenciamos que tem compreendido com maior facilidade os fonemas das palavras, o que tem refletido sensivelmente sua dicção.

No decorrer do processo, analisamos também o desenvolvimento do estudante D, sempre de maneira criteriosa, por meio de situações lúdicas para permitir que o estudante se expressasse de maneira livre, como o uso de jogos pedagógicos e também o OE.

Assim, observamos que o estudante tem apresentado melhor desempenho em atividades relacionadas ao desenvolvimento das capacidades cognitivas relacionadas ao sistema motor fino, além de facilidade em realizar cálculo mental com operações de soma e subtração com os números naturais e interpretação de situação problema e na busca de suas soluções.

Utilizamos como base o OE “Fazenda Rived” que tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento e a aplicação prática dos conceitos de agrupamento, quantificação, ordenação numérica e contagem. Além de trabalharmos a alfabetização com o uso dos jogos pedagógicos como dominó com letras e figuras.

Nesse sentido, Almeida (2002) corrobora com estas ideias destacando:

[...] que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção. (ALMEIDA, 2002, p. 58).

Qualitativamente evidenciamos mudanças positivas em ambos os estudantes, especialmente em relação à melhora em sua qualidade de vida, no sentido da garantia de maior autonomia e sociabilidade, além do desenvolvimento contínuo no tocante aos aspectos pedagógicos.

DISCUSSÃO

A partir das atividades propostas para os estudantes observamos uma evolução em seu quadro de aprendizagem, a partir dos aspectos pedagógicos e sociais.

Em relação ao estudante F, inicialmente já manifestava a vontade de falar a respeito de si, mas apresentava-se inseguro, falando de coisas diversas. Com o tempo e as relações de confiança que foram se estabelecendo, descobrimos que uma das razões pelas quais o estudante gosta de frequentar o CPIDES reside no fato de ter espaço para conversar.

Esse estudante sempre se mostrou favorável às atividades propostas, e percebemos que os OE utilizados em cada atendimento, dentro do projeto para a alfabetização, favoreceu para um maior envolvimento do estudante com as atividades.

O espaço do atendimento tem favorecido experiências para o estudante F que só podem ser vividas no CPIDES. Uma atividade dentro da proposta do projeto, consistiu em elaborar uma salada de frutas, em que o estudante relatou que nunca havia feito algo parecido, mesmo em sua casa, uma vez que sua mãe e irmão não permitiam.

A atividade, desenvolvida a partir da abordagem CCS e da pedagogia de projetos, favoreceu que o estudante aprendesse conceitos escolares e sociais, englobando as condutas de autonomia que corroboram com as ideias essenciais para a inclusão escolar. (MANTOAN, 2004).

Os resultados da intervenção vão também ao encontro das ideias Freire (1996, p.86) que ressalta que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

A felicidade do estudante ao participar e partilhar com os demais da experiência vivida ressalta as ideias apresentadas por Mantoan (2004) de que é necessário, ao se pensar em inclusão, em propostas para a prática pedagógica que não tragam apenas a teorização de conceitos, e que rompam com a tecnicidade para a praticidade de um ensino contextualizado.

A afetividade criada nos atendimentos, gera aos estudantes autoconfiança necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, fazendo-o enxergar-se como protagonista de atos que antes lhe pareciam impossíveis, ou mesmo impensáveis.

O uso dos OE e do trabalho com projetos como estratégia pedagógica permitiu aos estudantes o desenvolvimento de competências, habilidades cognitivas, afetivas e sociais, dando-lhe condições de ser incluído socialmente e também no mundo digital. Segundo, Sasaki (1997).

Entende-se inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p. 3).

Os avanços obtidos pelos estudantes foram significativos e positivos, foi possível reconhecer que as atividades desenvolvidas foram produtivas devido ao fato de estarem sempre centradas nos seus interesses e necessidades. Por conseguinte, consideramos que

Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. (FREIRE, 1996, p. 77).

Assim, o processo de ensino mostra-se importante, pois a partir da prática pedagógica, do trabalho com projetos e da abordagem CCS puderam despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes, ou seja o “exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a

capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 1996, P. 53).

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como intenção contribuir com as discussões sobre a aprendizagem mediada pelo uso de OE para pessoas com deficiências.

A educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contenham, em seus princípios e na sua operacionalização, meios de se proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo dos aprendizes, diminuindo ou eliminando os obstáculos do meio escolar que produzem as inaptações escolares dos alunos em geral, deficientes e não deficientes. (MANTOAN, 1998, p.6).

Sendo assim, podemos considerar que o trabalho com projetos, utilizando os OE, tem se mostrado favorável, com a obtenção de resultados positivos no processo de aprendizagem significativa desses estudantes.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedades docentes e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p.).

Portanto, assimilamos a experiência no AEE para a formação da prática docente, partindo de pressupostos de inclusão escolar e social. Com estes fatores de nosso projeto se desenrolando de maneira positiva, a inclusão desses estudantes em nossa sociedade pode ocorrer de maneira efetiva, uma vez que passam a compreender seu entorno, bem como passam a questioná-lo, de forma possibilitar que estes passem a ser protagonistas de suas vidas.

E dessa forma, os estudantes podem se sentir mais confiantes na realização das atividades propostas, e em sua caminhada para a efetiva autonomia de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. de. **Como se trabalha com projetos (Entrevista)**. Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Fazenda Rived. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15134>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

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

MANTOAN, M. T. E. **Educação escolar de deficientes mentais:** Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Cad. CEDES, vol. 19, n.46, Campinas, setembro 1998.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Texto publicado na Revista CEJ Conselho da Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal. Ano VIII, Brasília/DF Setembro de 2004.

SANTOS, D. C. O. dos. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual.** Educ. Pesqui., São Paulo, v.38, n. 04, p. 935-948, Outubro de 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 3ª Edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor:** criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

O CONHECIMENTO PRÉVIO COMO AGENTE POTENCIALIZADOR NA RELAÇÃO ENTRE O LEITOR E O TEXTO

THE BACKGROUND KNOWLEDGE AS POTENTIATING AGENT THE RELATIONSHIP BETWEEN READER AND TEXT

Vania Kelen Belão Vagula¹

¹Universidade Estadual Paulista/FCT/UNESP, Doutorado em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: vaniakbel@yahoo.com.br

RESUMO

Esta é uma investigação ação que se constitui como um recorte de uma pesquisa de doutorado. Teve como objetivo conhecer se e como os conhecimentos prévios poderiam contribuir para o processo de formação dos pequenos leitores. Os resultados foram obtidos por meio dos dados coletados em uma sala de 5º ano da rede municipal de Presidente Prudente. Estes dados correspondem às produções orais e escritas dos alunos nas oficinas de ensino de estratégias de leitura com contos do escritor Hans Christian Andersen. Os resultados revelam como os alunos recorrem às suas experiências de vida e conhecimentos adquiridos para dialogar com os textos. Apontam ainda que os textos lidos pelas crianças constituem-se também como conhecimentos prévios para construção de sentidos para as leituras seguintes, podendo enriquecê-las ao auxiliar os pequenos leitores a relações estabelecidas com e a partir dos textos.

Palavras-chave: conhecimento prévio; leitura; interação; estratégia de leitura; formação do leitor.

ABSTRACT

This is a research action that constitutes a fragment of a doctoral research. We aimed to assess whether and how existing knowledge could contribute to the process of training of young readers. The results were obtained through data collected in a room of 5 th year of municipal Presidente Prudente. This data corresponds to the utterances and writings of students in educational workshops on reading strategies with the stories written by Hans Christian Andersen. The results show how students draw on their life experiences and knowledge to dialogue with the texts. Also indicate that the texts read by children constitute also as prior knowledge for construction of meanings for the following readings and can equip them to help young readers to relationships with and from the texts.

Keywords: prior knowledge; reading; interaction; reading strategy; reader formation.

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa qualitativa e, portanto, busca “investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Apresento aqui parte da pesquisa de doutorado. O recorte deste trabalho consiste em discutir o papel do conhecimento prévio para a construção de sentidos na leitura de contos do autor dinamarquês Hans Christian Andersen.

Parte do pressuposto que leitura é

uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11, grifo do autor).

A concepção de leitura como compreensão considera que ler não é apenas fazer ressurgir os sentidos pré-determinados pelo autor, mas um ato de produção, no qual o leitor deposita muito de si no texto. Assim, texto e leitor interagem por meio da leitura rumo a diversas possibilidades de construção de sentidos. O leitor é um sujeito ativo neste processo, visto que “ler é sempre produção de sentido [...] Não é encontrar o sentido desejado pelo autor [...] Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido” (GOULEMOT, 1996, p. 107-108).

Harvey e Goudvis (2007) afirmam que a leitura envolve a decodificação, mas não se restringe a ela, inclui também um processo de construção de sentidos, sendo que ambos, decodificação e construção, ocorrem concomitantemente e não em momentos separados. Para eles o leitor não recebe passivamente uma mensagem expressa pela escrita, mas é agente ativo neste processo interagindo com o texto e refletindo sobre o que se apresenta por meio das palavras a partir do que já sabe, elaborando a compreensão. Assim, entende-se que esta é realmente uma atividade de produção de sentidos que depende da relação entre autor, texto, leitor e os contextos de produção e de recepção do texto, constituindo, então, uma ação de compreensão. Esta, por sua vez, pressupõe a decodificação, como condição necessária, mas não suficiente, para se efetuar a leitura.

Contudo, o conhecimento prévio é considerado como um aspecto imprescindível que proporciona a construção de sentidos de modo ímpar para cada leitor.

Visando ampliar os conhecimentos prévios dos alunos, em diferentes momentos do ano letivo em que ocorreram as intervenções, foram trabalhadas informações sobre a vida e obra do escritor Hans Christian Andersen.

Sendo assim, a pesquisa realizada visou conhecer como os conhecimentos novos trabalhados pela pesquisadora e aqueles que já faziam parte dos saberes das crianças, poderiam contribuir para o processo de formação dos pequenos leitores.

METODOLOGIA

Estudei o caso de uma sala de 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Presidente Prudente – São Paulo – Brasil. Nesta sala de aula composta por 34 alunos foram aplicadas oficinas com estratégias metacognitivas de ensino de leitura, pautadas em metodologia específica de ensino de estratégias de leitura e utilizando os contos de Andersen.

Antes do início da pesquisa, submeti o projeto ao Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista, FCT/UNESP, o qual foi aprovado integralmente, segundo parecer de número 13853013.5.0000.5402.

A metodologia de ensino selecionada foi a apresentada por estudiosos norte-americanos, a saber, David Pearson e colaboradores, recorrendo especificamente ao modelo de oficina proposto por Harvey e Goudvis (2007)⁴⁵ e adaptado por Giroto e Souza (2010). De acordo com esta metodologia são trabalhadas diferentes estratégias de leitura como *conectar, visualizar, inferir, questionar, prever, sumarizar, e sintetizar*, uma de cada vez, sendo que o conhecimento prévio é chamado de “estratégia guarda-chuva” visto ser necessário recorrer a ele ou atualizá-lo para utilizar as demais estratégias de leitura.

Na oficina, primeiro a pesquisadora apresentava a estratégia e sua definição, demonstrando aos alunos seus próprios processos de pensamento ao utilizá-la; depois propunha atividades de modo que eles as fizessem em pequenos grupos e orientados pelo adulto; em seguida, os alunos utilizavam em uma leitura individual a estratégia que estava sendo estudada.

Foram desenvolvidas atividades denominadas de contextualizadoras e oficinas com contos do autor Hans Christian Andersen com alunos de um quinto ano de uma escola pública da rede municipal de Presidente Prudente.

Ao pesquisar esse caso, desenvolvi uma investigação-ação, fazendo parte do ambiente como investigadora e ministrando as oficinas para coleta de dados. A coleta de dados ocorreu durante o ano letivo de 2013.

SOBRE O AUTOR E O PAPEL DO CONHECIMENTO PRÉVIO

Hans Christian Andersen nasceu em Odense, no dia 02 de abril de 1805. Filho de um sapateiro e de uma lavadeira, cresceu em um lar muito pobre. Nos primeiros anos de sua vida recebeu instrução precária. Aos 14 anos foi para Copenhagen, sozinho e sem dinheiro, almejando tornar-se bailarino ou cantor de ópera. Contudo, era muito alto para ser bailarino e não possuía voz para ser cantor. Sob a proteção de Jonas Collin, Andersen entrou na escola de gramática em Slagelse, em 1822. Sendo 5 anos mais velho que os demais estudantes e sabendo menos que eles, enfrentou dificuldades para realizar seus estudos, como as críticas severas de seu professor Meisling. Sua primeira grande produção escrita foi o romance “O improvisador”, lançado em 1835, alcançando muito apreço na Dinamarca e Alemanha. Ainda neste ano, Andersen publicou sua primeira coletânea de contos: “O isqueiro mágico”, “O Pequeno Claus e o Grande Claus”, “A Princesa e a Ervilha” e “As Flores da Pequena Ida”. Alguns anos depois, lançou sua próxima

⁴⁵ A propositura de oficinas de leitura, apresentada por Harvey e Goudvis (2007) e Giroto e Souza (2010), se deu a partir de estudos desenvolvidos por David Pearson na década de 80 e outros pesquisadores como Serafini (2003).

coletânea de contos e, a partir daí, Andersen continuou escrevendo até completar seus 156 contos, nos quais deixou fortes marcas de experiências vividas pelo escritos, mas também da paisagem e cultura dinamarquesa.

A experiência do mundo na sua ascensão social não evita que fale de gente humilde e descreva ambientes pobres, o que não era usual na literatura dinamarquesa. [...] E para os seus contos trouxe uma multidão de personagens que a sua volta se encontravam e o país onde viveu, a Fíônia, a Zelândia, reproduzindo, em lugar da paisagem vazia do conto tradicional, uma paisagem verdadeira com sol, natureza e clima, com a flora dinamarquesa que tão bem conheceu.” (DUARTE, 1995, p. 18 e 62).

A intrínseca relação entre os contos que Andersen escrevia e o povo, a cultura e a natureza da Dinamarca reforçam a relevância do conhecimento desse contexto para o desafio de ler suas histórias.

Ao estudar autores como Goulemot (1996), Solé (1998), Smith (2003) e Kleiman (2008, 2010), fica claro que só é possível atribuir sentido ao mundo que nos rodeia, a partir daquilo que já conhecemos. Harvey e Goudvis (2007, p. 13, tradução nossa) afirmam que “Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências.” Girotto e Souza (2010, p. 66-67) complementam que “o conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados”.

Aliado a isto está o fato de que o acesso aos novos textos e informações também pode proporcionar novos conhecimentos que se constituirão como conhecimentos prévios para as leituras seguintes. Tanto os conhecimentos prévios dos alunos são fundamentais para a compreensão do novo, quanto as leituras realizadas ampliam esses conhecimentos e, conseqüentemente, as possibilidades de elaborar sentidos ao ler outros textos. Conforme afirma Goulemot (1996, p. 116, grifos do autor), “assim como a *biblioteca* trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria *biblioteca*. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca”. As experiências qualitativas de leitura podem tornar-se momentos ricos de construção de sentido com a linguagem escrita e experiências relevantes para melhorar a qualidade das experiências de leitura dos alunos. A leitura “proporciona novas estruturas para percepção do mundo e para a organização da experiência” (SMITH, 2003, p. 61).

AS RESPOSTAS DOS ALUNOS

Os dados coletados constituem-se principalmente pelos registros escritos feitos pelos alunos e suas falas em diálogo com a pesquisadora.

Nos registros feitos pelas crianças confirma-se a ideia de que a compreensão não se restringe à cópia das intenções do autor ao escrever o texto, mas à construção individual do leitor. Assim, quando o aluno LSW⁴⁶, ao ler a descrição do soldadinho de chumbo, escreve “Eu me lembro da Inglaterra que tem uns soldados de verdade que parecem o da história” e, ao ler o trecho em que ele navega em um barco de papel, anota “Eu me lembrei do barco que eu fiz de jornal uma vez”, deixa claro que as ações do texto ganham significado e sentido, a partir daquilo que já sabe, já viu e viveu. Contudo, vai dando pistas também, de que, ao conectar o texto que lê com outros eventos e conhecimentos, elabora sentidos singulares, os quais influenciam no prazer da leitura. É possível ver essa singularidade também na anotação de GAS, quando, diante das palavras “ficou tão escuro”, escreve sua conexão “Isso me lembrou da última chuva que teve e caiu um raio em cima do poste e ficou tudo escuro”. A maneira como esses leitores percebem, sentem e vivenciam os trechos da história que citam o barquinho de papel e o que fica tudo escuro é influenciada pela experiência vivida, trazida à memória ao praticar a estratégia de leitura.

Na oficina que incluiu a leitura do conto “O Soldadinho de Chumbo” os alunos foram ensinados a conectar o novo com suas vidas e conhecimentos já adquiridos, fundindo o conteúdo deste com seus próprios pensamentos. Fizeram isto:

- **Lembrando-se de algo que vivenciaram**

“Quando o Soldadinho de chumbo finge que não ouviu eu me lembrei do meu pai porque quando minha mãe chama meu pai finge que não ouviu” (GNH).

“Dois meninos acharam o soldadinho de chumbo. Lembrei de quando eu achei um brinquedo no chão e procurei o dono. Mas esses meninos nem procuraram o dono e já roubaram o Soldadinho de Chumbo. Me ajudou a entender que o dono do soldadinho de chumbo poderia ter perdido para sempre quando os dois meninos colocaram o soldado no lago e ele foi para os esgoto” (FHM).

Aqui, além de fazer uma *conexão* texto-leitor, o aluno reflete sobre as atitudes dos personagens em relação às suas próprias atitudes na vida real e explicita como seus pensamentos, ao fazer a *conexão*, o ajudaram a elaborar sentido para o texto. É esse o leitor que atua efetivamente durante a leitura e que interage com o texto, como sujeito repleto de conhecimentos e vivências, os quais podem ser coordenados para refletir sobre o novo que está diante dos seus olhos.

- **Ligando o que liam com diferentes textos, em vários suportes**

E, diante do mesmo trecho do conto, cada um conecta com suas próprias leituras:

⁴⁶ Os alunos são representados pelas iniciais dos três primeiros nomes.

“Na parte que eles criam vida” – “Eu me lembrei da Bela e a Fera que os móveis criam vida” (PHAS), “Isso me lembra de um filme chamado Toy Story” (ARN), “O filme Toy Stor, ou coisa assim eu não lembro como se escreve o nome. Também dá vida aos brinquedos” (PBC),

“Mas neste exato momento, ele foi engolido por um peixe” – “Deus mandou um peixe para engolir Jonas” (TSM, referindo-se à história bíblica de Jonas), “A história do Pinóquio quando ele é engolido por uma grande baleia” (IC), “Parece a propaganda da SKOL em que é engolido por uma baleia” (ODI)

“De repente, o barco caiu dentro de um bueiro” – “Lembro quando assisti o filme RATATUILLE e ele se perde de seu grupo e foi parar no bueiro com seu barco” (MPF), “Isso me lembra de um filme chamado TITANIC porque o navio afunda” (ARN).

“Quando o relógio bateu a meia noite” – “Me fez lembrar da história da Cinderela que quando bate meia noite ela volta o que era antes” (EGF), “O filme uma noite no museu que eles acordavam quando dava meia noite” (EMBI).

- **Refletindo sobre aspectos globais**

“Eu fiz uma conexão na parte que diz que o soldado tinha uma perna só. Tem pessoas que só tem uma perna ou que nascem com a perna grudada. [...] Eu me lembrei da Inglaterra que tem soldados de verdade que parece com os da história” (LSWS), “⁴⁷‘Como corria a correnteza’. [...] Lembrei da chuva que dá enchente” (EMBI); “Ao ler ‘Ela também era forte’ Lembrei que muitas pessoas falam que eu sou fraca mas não é verdade, as pessoas me julgam pela aparência de magra. O que importa é o que está por dentro não o que está por fora.” (ALPF).

Aqui a aluna refletiu e registrou seu pensamento que se dá a partir de experiências pessoais, mas que a remetem a uma elaboração sobre um aspecto global, implícito em diferentes contos de Andersen, como “O Patinho Feio” e “João Pato”, que é a oposição aparência versus essência e que se revela, neste conto, por meio da bailarina, frágil na aparência, mas forte na essência. Esta mesma característica também pode ser vista no Soldadinho: um simples soldado, mais um entre dezenas de outros e, ainda, com uma única perna e que, no entanto, no decorrer do conto se revela destemido e valente, mantendo-se firme diante das piores circunstâncias. Essa firmeza, por sua vez, não é revelada apenas pela postura física, mas também em relação ao sentimento do amor, tão arraigado que, quando derretido na lareira, o chumbo que o formava, se solidifica no formato de um coração.

No trabalho com outro conto, “A Rainha da Neve”, os alunos revelaram que os textos lidos durante as oficinas integrantes desta pesquisa se tornaram subsídios para outras leituras. Quando leram a “Quarta história, que fala de um príncipe e de uma princesa”, foram orientados a praticar as estratégias de conexão entre textos, do texto com o leitor e com o mundo. Em seus registros foi possível identificar que 55,5% deles fez conexões com outro texto de Andersen que possui muitos

⁴⁷ O trecho entre aspas simples, indica a parte que o aluno copiou do texto, indicando o momento da leitura em que usou a estratégia.

pontos em comum com esta história do conto “A Rainha da Neve”, que é o conto “João Pato”, e 18,5% das crianças fez conexões com outros contos de Andersen. Estas e outras crianças fizeram também conexões com textos de outros autores, filmes, experiências vividas, como evidenciam os exemplos transcritos no quadro abaixo.

Quadro 1– Conectando

Aluno	CONEXÃO QUE FIZ	PARTE DO TEXTO	COMO ME AJUDOU A ENTENDER
LSV	Eu me lembro da história de João Pato	Quando fala que eles pareciam embreagados quando iam falar com a princesa.	Me senti dentro da história, me ajudou a visualizar a situação.
GNH	Eu me lembrei da história da bola e do pião.	Quando o corvo fala para a menina que ela está sufocando.	Entendi melhor as palavras dos apaixonados.
AJBP	Lembrei de quando minha madrinha foi viajar para a Espanha e eu lembrei dela sorrindo.	“Gerda via nitidamente na imaginação, os olhos expressivos de Kay, via ele sorrir.”	A saudade é muito grande quando alguma pessoa parte para outro lugar.
EMBI	Que quando li o texto lembrei da Rainha da Neve	Quando o corvo fala na princesa	Que a princesa poderia ser a Rainha da Neve

Embora a maioria dos alunos ainda tenha registrado frases sucintas que não expressem seus pensamentos por completo ao fazerem os registros escritos, foram revelando a maneira segundo a qual a estratégia os aproximou do texto e os ajudou a dialogar com ele. Assim, as crianças expressaram, ainda que nem sempre em detalhes, o que puderam imaginar, sentir e concluir sobre certos aspectos do texto ao compará-los com outro texto já conhecido por eles.

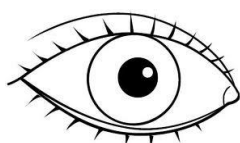
Se estivermos questionando, inferindo, ou sintetizando, nosso conhecimento prévio é a base do nosso pensar. Nós simplesmente não podemos entender o que lemos sem pensar sobre o que já sabemos. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 17, tradução nossa)

Entretanto, não foram apenas os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa que se constituíram como base para o diálogo com os textos. Os conhecimentos prévios provenientes de outras leituras realizadas pelos sujeitos da pesquisa, ou aqueles que compõem seus saberes de um modo geral, também são presença constantes.

Para auxiliar os alunos a inferirem e tomarem consciência de como realizam esse processo, foram trabalhados diferentes gráficos organizadores para a segunda e quinta “histórias” do conto “A Rainha da Neve”, conforme apresentado a seguir.

Quadro 2 – Gráfico organizador para inferência

1- Continue a leitura ouvindo sua voz interior e registrando seus pensamentos inferenciais.



O QUE EU VEJO (NO TEXTO)	O QUE EU SEI	O QUE EU INFIRO
1. “E agora me entrou alguma coisa no olho.”	Nos capítulos anteriores fala sobre esse espelho do Diabo	Deve ser um daqueles pedacinhos do espelho do Diabo. (LNP)

2. Entrou um caco do espelho do Diabo no olho dele e ele ficou violento.	Eu li no outro capítulo que o espelho tinha poder e foi o caco do espelho que acertou o olho dele.	Foi por causa do caco que ele ficou violento. E ele vai ficar cada vez mais até tirar o caco. (TOS)
3. “Desde então, quando trazia o livro de figuras, ele dizia que era coisa de criancinhas de colo”.	Que ele estava sendo chato demais com ela. Não estava gostando dela mais.	Que ele estava mudando e ela não. (ALC) O comportamento dele estava mudando. (AJB)
4. Uma pedra de Gelo.	Ele está com frio.	Ele virou uma pedra de gelo porque aquele espelho entrou no olho dele. (GAS)
5. “A neve começou a cair com tanto ímpeto ...”	Que a Rainha é feita de neve e pode fazer cair a hora que quiser.	É a Rainha das Neves. (LSW)
6. “-Ai! Alguma coisa feriu-me o coração” “E agora me entrou alguma coisa nos olhos.”	Quando a moça que surgiu em flocos de neve viu o garoto, com olhar de “vingança”, desprezo, ele se assustou e saiu da janela ...	Isso deve ser maldição da moça que surgiu em flocos de neve. [...] A Rainha da neve enfeitiçou ele. (IC)
7. “Veio a primavera, o sol brilhou.”	Que neve se derrete no sol.	Ela pode morrer derretida porque no texto diz que ela é feita de neve. (EMB)
8. Chamou em voz alta, mas ninguém escutou.	Quando uma pessoa está com medo a maioria das vezes chama alguém.	Ele está com medo” (LCS)

Nesta oficina 92,6% dos alunos conseguiu fazer inferências na leitura independente e registrá-las no gráfico organizador. Anotaram diferentes e ricas inferências, tornando difícil escolher os exemplos para transcrever no quadro 2. O registro número 1 neste quadro representa inferências feitas por 14,8% que associou, imediatamente, “algo” que entrou no olho de Kay e feriu seu coração como sendo o caco do espelho que fora descrito na “primeira história”. Já houve quem tenha associado esse fato à Rainha da neve, como IC no exemplo 6. No decorrer da leitura os alunos vão reunindo mais informações que podem confirmar esta inferência. O exemplo número 5 representa inferências feitas por 18,5% dos alunos que concluíram que a pessoa que levava Kay era a Rainha da Neve, o que se confirmará mais adiante no conto. Contudo, os alunos que inferiram que Kay fora atingido pelo caco, que era coisa do espelho do diabo e os que consideraram que fora atingido por influência da Rainha da Neve, podem ser consideradas, embora o texto não deixe claro se e qual seria a relação entre a Rainha da Neve, o Duende e o Espelho.

Foi também relacionando diferentes partes do texto que os exemplos de número 2 a 4, os quais representam 37% de 27 alunos, fizeram inferências relacionadas à mudança de comportamento ou no estado físico de Kay como consequência de ter sido atingido pelo caco do espelho. Juntamente com as inferências sobre as informações já lidas no texto, os alunos vão fazendo outro tipo de inferência que são as previsões, fundamentadas em indícios já apresentados pelo texto e em seus conhecimentos prévios, principalmente de outras histórias, como demonstra a inferência feita por TOS.

Leitores ativos interagem com os textos que eles lêem. Fazer com que leitores pensem enquanto lêem, desenvolvam uma consciência dos seus pensamentos, e usem ativamente o conhecimento que eles recolhem são os objetivos primários da instrução da

Esperava que, ao retomar o que já sabiam recorressem mais a coisas que haviam aprendido fora da escola. Contudo, a leitura do conto feita por capítulos/histórias semanalmente trouxe uma característica singular a esta experiência que foi a necessidade de recorrer em cada oficina, ao que fora possível conhecer do texto nas leituras anteriores. Assim, fica claro na coluna do meio dos exemplos 1 a 6 os alunos foram inferindo e elaborando significado para o que estavam lendo principalmente a partir do que leram nos primeiros capítulos do conto e, desta maneira, a partir do conhecimento que adquiriram por meio do próprio texto e que fora incorporado aos seus conhecimentos prévios para as novas leituras.

Ainda que em menor proporção, os alunos buscaram, também, em conhecimentos para além do texto, bases para interagir com o mesmo. Mencionam, assim, seus conhecimentos sobre as estações do ano, que os fazem inferir sobre a impossibilidade de a Rainha exercer seu poder na primavera, no exemplo 7, inferência feita por 11% das crianças. Em consonância ao que LSW infere, no exemplo 5 do quadro acima ao apontar o frio e a neve intrinsecamente relacionados a esta rainha e governados por seu poder.

Em outros momentos da pesquisa, o conhecimento que os alunos foram adquirindo sobre o autor e sua obra, seja pelas leituras, discussões, ou exposições que fiz, também foi se fazendo presente ao dialogarem com os textos praticando as diferentes estratégias. Assim, sabendo que inúmeros contos de Andersen apresentam um final triste, ao ler a sexta história de “A Rainha da Neve” e, já apreensivo sobre o destino de Gerda e Kay, NJSC anotou sua previsão à margem do texto “No final, acho que vai ser triste”.

Em outro momento, enquanto modelava a estratégia de visualização, lendo um trecho do conto “O Jardim do Paraíso”, o qual mencionava muito frio e gelo, a aluna IC afirmou “Aí é na Dinamarca.”

O trabalho de ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos levou-os conhecer inúmeros textos e estabelecer diferentes relações com eles. Como exemplo, tem-se o episódio relatado pela professora da sala, durante a entrevista realizada com ela no final do ano.

Uma coisa interessante, quando a gente foi no salão do livro, eu soltei as crianças, mas tinha um grupinho, sempre vinha um grupinho comigo, aí eu cheguei e perguntei para o vendedor se ele tinha alguma coisa sobre o Andersen. Ele perguntou se era um mágico. Aí eu vi um livrinho da menina dos fósforos. Só que folheando, não sei quem estava comigo quem foi [...], a gente folheando eu tinha reparado, mas ela também falou: “- Mas ela só tá feliz” - nas imagens, ela só estava feliz. “- Mas a história não é triste?”

[...] e nos desenhos só estava feliz ... Era bem aqueles livrinhos bem curtinhos, assim. Então a gente aprendeu a ter outro olhar sobre o Andersen. Eu gostei.

(Trecho da entrevista com a professora, em 12/12/2013)⁴⁸

Nesta situação, contrapondo-se à situação inicial dos alunos, a qual se caracterizava pelo total desconhecimento do autor e de seus textos, e à ignorância total do vendedor de livros, a aluna estabeleceu uma relação crítica com um material de baixa qualidade, que não retratava a essência de um conto agora conhecido por ela. Esse conhecimento se deu de modo significativo, a ponto de a aluna conseguir se colocar, se posicionar perante o material que lhe apresentaram e questioná-lo.

Durante uma conversa com os alunos eles foram apontando características dos contos de Andersen:

TSM: Todos são, os personagens e pessoas dos textos que ele escreveu, todos são humilhados. Igual, A Menina dos Fósforos era toda humilhada pelas pessoas, esse daí (referindo-se ao pião, personagem de 'Os Namorados') era humilhado pela pessoa que ele amava.
Outro aluno complementou:
PHAS: As Roupas Novas do rei ...
TSM: As Roupas Novas do rei, hum ... não lembro de ninguém sendo humilhado.
ODI: O Rei, né.
PESQUISADORA: É, no final o rei acaba sendo humilhado. [...] Qual era um outro personagem que era criticado por causa da aparência?
FHMO: O Patinho feio.

(Gravação em vídeo de 21/08/2013).

Na discussão sobre as *inferências* feitas na leitura do conto "João Pato", o aluno TSM pediu a palavra e disse: "É a primeira história do Andersen, que eu vejo que ele consegue terminar com um final, alguém namorando."

Este aluno demonstrou estar atento ao "o quê" e ao "como" o autor vai compondo seus textos. Somente pela leitura dos diversos contos do mesmo autor, o leitor poderia ir percebendo suas características e estabelecendo relações para identificar aspectos do estilo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o conhecimento das crianças se estenda muito além daquilo que foi trabalhado com eles no período de intervenções e os alunos tenham, muitas vezes, recorridos a esse rol para dialogar com os textos lidos, foi possível perceber nos resultados aqui apresentados que os conhecimentos sobre Andersen e sua obra também se efetivaram como bases para dialogarem

⁴⁸ Sendo que o episódio ocorrera em outubro, por ocasião da visita que a turma fez ao "Salão do Livro", evento de grande expressão relacionado à leitura, que ocorre anualmente na cidade de Presidente Prudente.

com o novo. Confirma-se, assim, o que afirma Goulemot (1997): nossa biblioteca cultural trabalha o novo que temos diante de nós. Mas este novo, também interfere sobre nossa biblioteca cultural e passa a fazer parte dela para, novamente, interferir sobre o conhecimento que está por vir. Desta maneira, os textos lidos e situações vividas pelos alunos durante a coleta de dados para esta pesquisa constituíram-se, também, como conhecimentos prévios e experiências para dar suporte às leituras futuras.

Os contos de Andersen, lidos pelos alunos nas oficinas propostas, ampliaram o universo de leitura das crianças, compondo uma gama mais ampla de possibilidade de interação dos alunos com os textos e de diálogo com e entre estes. Embora o conhecimento de mundo e de textos dos alunos seja muito mais amplo do que os lidos por eles durante a pesquisa, os diálogos e registros escritos dos alunos apontam que estes também contribuíram para ampliar o repertório de textos conhecidos e proporcionaram novos saberes aos quais os alunos puderam e poderão recorrer em suas leituras.

REFERÊNCIAS

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DUARTE, Silva. **Andersen e sua obra**. Portugal, Lisboa: Livros Horizonte, 1995.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 3 ed, 2008.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

GIROTTI, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (org) . **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding and engagement. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

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

O DESAFIO DA INDÚSTRIA NA ASPIRAÇÃO PROFISSIONAL DO ADOLESCENTE E SUA INSERÇÃO NESTE MERCADO DE TRABALHO

THE INDUSTRY CHALLENGE IN PROFESSIONAL VACUUM AND INSERT YOUR TEEN IN THIS MARKET

Emerson da Silva dos Santos¹, Patrícia Unger Raphael Bataglia²

¹Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP. e-mail:

RESUMO

O mercado de trabalho encontra-se diversificado e em constante transformação tecnológica e social. Profissões tradicionais tempos atrás hoje estão desaparecendo em consequência do avanço tecnológico. A indústria preocupada em garantir profissionais capacitados no futuro, tem hoje nas Escolas Profissionalizantes os cursos de Aprendizagem Industrial que têm como objetivo inserir o adolescente neste mercado de trabalho. Consta-se que apesar do incentivo financeiro há desinteresse destes estudantes adolescentes. Neste contexto o objetivo desta pesquisa foi verificar como o adolescente nas transformações emocionais, cognitivas, hormonais têm se posicionado com relação a profissão que seguirá quando adulto. Para esta reflexão utilizou-se uma pesquisa bibliográfica concluindo-se que algo deverá ser revisto na formação e motivação destes adolescentes para incentivá-los a prosseguirem nestas carreiras do mercado de trabalho industrial, já que em pesquisas recentes apresentam que estas áreas tendem a valorizar este profissional.

Palavras-chave: Adolescentes Aspirações Formação Profissional Indústria

ABSTRACT

The labor market is diverse and constant technological and social change. Professions essential long ago are now about to disappear as a result of technological advancement. The industry concerned to ensure qualified professionals in the future, have today in the Vocational Schools the Industrial Training courses that aim to put the teenager in the labor market. It notes that despite the financial incentive for evasion of these adolescent students. In this context the objective of this research was to investigate how adolescents with their emotional, cognitive, hormonal changes have positioned themselves regarding the profession that will follow as an adult. For this reflection we used a bibliographical research and concluded that something should be reviewed in the training and motivation of these teenagers to encourage them to pursue these careers of the industrial labor market, since in recent surveys show that these areas tend to really appreciate this professional.

Keywords: Teenagers, Aspirations, Vocational Training, Industry.

INTRODUÇÃO

Alguns adolescentes se utilizam do fator vocação para sua escolha profissional. Desde cedo tem ideia de qual o caminho a seguir, enquanto outros deixam para última hora a escolha que determinará seu futuro profissional. Existem casos onde se protela esta escolha até o final do Ensino Médio próximo ao vestibular, não tendo certeza de qual o curso e área profissional seguir. São dúvidas e incertezas normais, uma vez que o mercado de trabalho está em constante mutação

e ninguém quer se formar ficando sem emprego, exercendo uma profissão sem nenhuma vocação ou sem uma satisfação pessoal naquilo que se executa.

O que deve se pensar sobre a formação profissional para adolescentes relacionado à vocação? No livro *De Homens e Máquinas* (SENAI, 2012), cita algo sobre esta escolha com base em vocação:

Tudo indica que o termo 'vocação', no sentido que utilizamos hoje, não era conhecido no mundo ocidental até na época da Reforma Protestante. Ao traduzir a Bíblia para o alemão, Martinho Lutero atribuiu ao termo 'vocação' o sentido da tarefa 'ordenada ou, pelo menos, sugerida por Deus'. Esse significado espalhou-se para outras línguas, sendo incorporado no longo do processo de glorificação do trabalho que, apesar dos conflitos, acompanhou a constituição das modernas sociedades industriais. Com isso, a "ocupação contínua do homem sob a divisão do trabalho" atingiu, com o protestantismo, um valor de coisa sagrada. (SENAI 2012, p.175).

Em consequência a este pensamento vocacionado sobre o trabalho, outras reflexões foram agregadas como: o bom uso do tempo, a abstinência de prazeres, a retidão de caráter, instaurou-se novas normas e hábitos rigorosos que ditavam as ações cotidianas das pessoas, "moldando-se" em sucessivas gerações um tipo de homem que manteve este perfil até a chegada do século XX.

Para Rappaport (1996):

Uma sociedade industrial como a nossa é muito complexa. O processo de desenvolvimento, de formação de um adulto sadio, feliz, responsável, capaz de trabalhar produtivamente, de amar, constituir uma família, exercer a cidadania, ser autônomo, tornou-se complicado, e precisa ser avaliado. (RAPPAPORT, 1996, p.15).

Deve-se lembrar que a adolescência é definida como período biopsicossocial que compreende várias classificações de fases por diversos órgãos nacionais e internacionais. Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (1965) a adolescência se caracteriza como a segunda década da vida, dos 10 aos 20 anos. Critério este adotado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2007) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2007), para este artigo considera-se o período adotado pelo IBGE.

Para uma compreensão mais adequada deve-se situar o adolescente em um contexto pessoal e social, e com fatores internos e externos que se possa influenciar nestas escolhas. Aberastury (1981, p.13) descreve que "ao entrar no mundo adulto – desejado e temido – significa a perda definitiva de sua condição de criança e é o momento crucial na vida do homem, pois suas escolhas influenciarão seu futuro". Seria importante nesta fase da vida que o adolescente conhecesse várias profissões, evitando-se escolhas fantasiosas ou baseadas em suposições equivocadas. Rappaport (1996, p.65) lembra que "muitas vezes a escolha profissional é feita de maneira imatura pois existe uma pressão social para que tomem a decisão" no caso da sociedade brasileira isso ocorre a partir do término do Ensino Fundamental estendendo-se essa cobrança durante o Ensino Médio.

Assim sendo, este mercado de trabalho industrial deve se questionar sobre o que teria a oferecer aos adolescentes do século XXI. Um adolescente que a partir dos 15 anos adquire a capacidade de abstração e de fazer projetos para um futuro menos imediato. A escola que se propor à formação profissional deverá levar em consideração estas variáveis para orientá-lo e ao mesmo tempo instigando a curiosidade pela área suscitando o desejo de um progresso profissional no campo industrial de trabalho.

Segundo Elkind (1975) em sua obra *Crianças e Adolescentes em Ensaio Interpretativos* sobre Jean Piaget ele cita que:

O pensamento operacional formal capacita o adolescente não somente a conceituar seu pensamento, mas também a conceituar o pensamento de outras pessoas. Essa capacidade, no entanto, é o ponto crucial do egocentrismo do adolescente. Tal egocentrismo emerge porque, embora o adolescente possa então conhecer os pensamentos de outros, não consegue diferenciar entre os objetos para os quais são dirigidos esses pensamentos e os objetos que são o foco de sua própria preocupação. Devido à metamorfose fisiológica por que está passando, preocupa-se primeiramente consigo mesmo. Consequentemente, uma vez que não consegue distinguir entre o que os demais estão pensando e as suas próprias preocupações mentais, presume que as outras pessoas estão tão obcecadas com seu comportamento e aparência como ele próprio. Uma consequência do egocentrismo adolescente é que, em situações sociais e reais e iminentes, ele antecipa para si mesmo as reações de outras pessoas. (ELKIND, 1975, p. 99).

Destas projeções dos adolescentes começam a fazer parte os sonhos, os ideais, o desejo de tornar o mundo melhor, mais justo e a própria vida mais feliz. Os modelos a serem seguidos estão por toda parte: no esporte, na música, nos artistas, nas ideologias de vida e nos grupos sociais. Neste contexto muitos professores e pais tornam-se modelos para estes adolescentes. Mas no campo do mercado profissional industrial as empresas deveriam se questionar sobre o que seria um modelo ao adolescente para que possa despertar o seu interesse com o objetivo de iniciar uma carreira nesta área. Quais características, objetivos pessoais e profissionais seriam atendidos na escolha do trabalho do mercado da indústria? O adolescente pode até saber a diferença entre um mecânico de usinagem e um engenheiro mecânico optando pela mecânica de usinagem de maneira consciente, mas, esta informação e escolha pode não influenciar se faz parte dos planos de sua família que ele faça uma faculdade de engenharia pois, ao se apresentar as vantagens ao adolescente em ser um engenheiro suas ideias e escolhas podem ser influenciadas em função de uma ideia das vantagens no status social para ele, sua família e amigos, assim, o sonho em ser mecânico de usinagem pode ser reprimido, direcionando seu pensamento para a faculdade em um curso superior pelas vantagens apresentadas por sua família. Mas se todos os adolescentes pensarem assim, quem trabalhará no futuro nas linhas de produção que também necessita de profissional capacitado para execução de trabalhos de qualidade. Até que ponto a indústria está oferecendo atrativos para que este adolescente se interesse para este nicho de mercado

industrial? Quais ações a indústria está tomando no campo de formação profissional para estimular estes adolescentes a escolherem estas profissões que são a base da cadeia produtiva industrial? Estes conflitos aparentemente evidenciam em alguns casos uma dificuldade de compreensão e aplicação dos objetivos educacionais no ambiente de trabalho na indústria descritos na Proposta Pedagógica (2015, p.6) da Instituição que preconiza que se deve “desenvolver as competências necessárias no educando por meio de uma formação de valores morais e éticos com o espírito crítico, inovador, criativo e consciente dos avanços tecnológicos dessa era digital para ser inserido no mercado de trabalho”.

METODOLOGIA

Para realização deste trabalho monográfico optou-se em realizar um estudo bibliográfico de diferentes autores, verificando-se os fatos que embasam a formação do adolescente para seu ingresso no mercado de trabalho industrial.

Assim, essa investigação apresenta como a sociedade percebe a importância da formação do adolescente para o ingresso neste segmento de trabalho e ao mesmo tempo o que motiva este movimento social e governamental no investimento da formação destes adolescentes.

A análise dos resultados realizou-se após o levantamento das informações e as conclusões por meio de reflexão dos textos sobre o adolescente sob uma visão de desenvolvimento biológico, cognitivo e social e sua inserção no mercado de trabalho industrial.

DISCUSSÃO

Atualmente há muitos incentivos aos adolescentes para o início de sua carreira profissional no mercado de trabalho industrial como aprendizes a partir dos 14 anos. Entre estes incentivos podem-se citar a Lei da Consolidação do Trabalho que aborda a Aprendizagem (10.097/2000) que obriga as empresas a terem cotas de aprendizes em seus quadros de funcionários, com uma jornada de 20h semanais de estudos na instituição para que não atrapalhe ou sobrecarregue suas tarefas e compromissos com a escola regular, sendo contratado pela empresa já no primeiro dia de aula na área de curso que escolheu, como: mecânica de usinagem, operador de processos na indústria de alimentos, eletricista de manutenção, mecânico de automobilístico e auxiliar administrativo, salário compatível com a carga horária estudada na escola, vale transporte, cesta básica, curso e material gratuito. Apesar de tudo isso observa-se que a cada ano a procura e as inscrições nos processos seletivos em algumas áreas tem diminuído drasticamente, chegando ao ponto de ter-se três candidatos por vaga, onde em um passado era comum ser mais de dez candidatos por vaga independentemente do curso. Outro fator que chama a atenção é o aumento na taxa de evasão, inclusive de aluno que são contratados pela empresa, ou seja, ganham somente

para se dedicar ao estudo, mas mesmo assim desistem do curso relacionado à área industrial seguindo em alguns casos em áreas administrativas. O desafio da indústria é na formação do adolescente e a sua aspiração profissional neste mercado de trabalho principalmente no que se refere à linha de produção.

Encontra-se citações no livro “De homens e máquinas” que relata como o trabalho poderia ensinar (SENAI 2012):

Desde que as primeiras indústrias começaram a instalar-se na Inglaterra, França e Alemanha, impôs uma necessidade básica: além de máquinas e edifícios, era preciso elaborar um novo tipo de trabalhador, adaptado ao universo social da indústria. Por herança, as pessoas recebem bens materiais ou características biológicas. Habilidades adquiridas e padrões de comportamento não passam naturalmente de geração em geração. É preciso ensinar sempre. E na formação de trabalhadores industriais não é diferente. Eles devem ser reproduzidos em gerações sucessivas, mediante aprendizado constante. Aprendizado que inclui o desenvolvimento de habilidades, mas não pode prescindir da orientação de comportamentos e atitudes. (SENAI, 2012, p. 180).

Observa-se a preocupação da sociedade da época pela boa formação profissional do adolescente para o exercício de suas atribuições com qualidade, com base no desenvolvimento de habilidades, comportamentos e atitudes.

Mas apesar de todo este investimento na indústria na formação integral do adolescentes podemos verificar em pesquisas realizadas por Prieto et al (1968):

Estudo sobre a escolha profissional dos adolescentes e problemas correlatos que a primeira conclusão da pesquisa é que há uma predominância na escolha de carreiras técnicas pelos adolescentes masculinos e acadêmicas, pelo sexo feminino. No que se refere ao sexo masculino a primeira opção é a Engenharia em profissões e cursos com 32,38%, caindo para 21% quando associada a aptidão do adolescente. (PRIETO, HENRIQUES, LEIBOVICI, 1968, p. 4).

Percebe-se que há o interesse na formação técnica mas em nível superior, não no técnico e nem aprendizagem.

Na pesquisa realizada por Angelini e Agatti (1984) sobre os Interesses profissionais e aptidão intelectual concluiu-se que

[...] deve-se ajudar o adolescente a adequar suas aspirações às reais possibilidades de trabalho e os níveis de suas aptidões. Outro fato salientado é que os pais devem ser melhor situados, não levando o adolescente ao irrealismo profissional, que os leva a almejar consistentemente ocupações mais altas que as próprias, independentemente da capacidade intelectual de seus filhos, ou seja escolher uma profissão que esteja de acordo com as potencialidades do indivíduo. (ANGELINI, AGATTI, 1984, p. 2)

Pode-se questionar, qual é o peso do fator social na escolha de uma profissão, já que na visão destas pesquisas os adolescentes devem ser encaminhados às profissões que são capazes de desenvolver. Até que ponto estamos pensando em uma educação profissional para autonomia? Lembrando que a adolescência é a fase das grandes transformações comportamentais, cognitivas, emocionais e biológicas.

Levisky (1995) cita um panorama do desenvolvimento psicossocial do adolescente:

Este processo de adaptação social, como é vivido na cultura ocidental, surgiu com a industrialização e o desenvolvimento da burguesia. Um estudo interessante mostra-nos que na língua francesa, as palavras oriundas do latim *puer* e *adolescens* eram empregadas indiferentemente. A expressão fundamental que se conhecia era *enfant* (crianças). Somente em meados do século XVI passou-se a diferenciar *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse* (infância, juventude e velhice). A expressão juventude abrangia uma idade mais tardia e significava “força da idade”. Não havia, portanto, lugar para a adolescência. (LEVISKY, 1995, p. 15)

Em nossa sociedade atual, as condições necessárias para a ascensão à vida adulta envolvem dificuldades e complexidades, tornando esta fase de transição prolongada e penosa. Logo este adolescente tem que se confrontar com aspectos sociais, políticos, religiosos, econômicos e profissionais, sem considerar aqui todo o processo de maturação de seus estágios cognitivos de desenvolvimento.

Como cita Levisky (1995) os meios de comunicação principalmente a Internet atinge as culturas com uma velocidade e uma intensidade de penetração nos últimos tempos tão intensa que suplanta a possibilidade de assimilação, distorcendo culturas tradicionalmente estáveis.

Com relação à sua escolaridade Levisky (1995):

Aqueles adolescentes que têm a possibilidade de freqüentar uma escola, para depois alcançar uma faculdade, precisam definir aos 16 anos o que desejam ser no futuro. Definição imperiosa, imposta pelo sistema educacional vigente, que ocorre, justamente, no auge de sua crise de identidade. A estrutura escolar não está suficientemente aparelhada pessoal e tecnicamente para lidarem com o tempo necessário e as vicissitudes do processo de maturação emocional dos jovens. São fatores imprescindíveis, a serem considerados, para uma adequada definição profissional. (LEVISKY, 1995, p. 21).

Refletindo-se sobre o perfil do adolescente em questões emocionais, afetivas e cognitivas, a pressão social de familiares, escola e amigos e sua imaturidade em gerir estas contradições até por uma falta de autonomia que caracteriza esta fase da vida, logo como a indústria auxiliará o jovem na sua formação integral, onde a profissão na área industrial seja motivo de desejo de uma ascensão profissional nesta carreira por ele escolhida.

Nas investigações de desistências um dos argumentos mais frequentes é que o adolescente não se identificou com o curso. Neste ponto deve ficar um questionamento sobre em qual ponto ele não teria se identificado, como por exemplo, o conteúdo programático, a metodologia da escola ou a perspectiva profissional na área industrial. Vale ressaltar que existem casos onde os próprios pais desencorajam a seguir profissões que os próprios pais exercem, incentivando os adolescentes prosseguirem nos estudos pois não percebem uma perspectiva de ascensão social no trabalho em linha de produção. Neste contexto a indústria deverá se questionar no que pode ser feito para que este mercado seja desejado pelos adolescentes como meta, garantia de sucesso profissional e pessoal. Em alguns casos percebe-se que a imagem que o adolescente tem do

trabalho industrial é do início do século XX e por isso tornando-se desanimador traçar metas e objetivos com expectativas de evolução profissional deste mercado no século XXI.

Percebe-se por exemplo na pesquisa “As Profissões Mais Procuradas” visualizada em 04/06/2015, que a maioria das profissões do futuro estão vinculadas ao setor industrial de produção ou transformação, com grandes perspectivas de proporcionar ao adolescente que optar por uma dessas áreas uma realização pessoal e profissional, que além de serem bem requisitadas há promessas de boa remuneração, entre as citadas estão: Supervisor de Produção em Indústrias de Transformação: Uma atividade ligada ao setor industrial; Engenheiros de Petróleo: Uma profissão que envolve principalmente conhecimentos de geofísica, mineração e geologia. Esses profissionais devem pensar a exploração de petróleo sem causar prejuízos ao Meio Ambiente; Técnicos em Sistema de Informação: É preciso ter habilidades com a tecnologia, fazendo um curso técnico ou uma faculdade; Engenheiros de Mobilidade: O trabalho é dedicado a construção de ferrovias, zonas portuárias e aeroportuárias; Técnicos em Mecatrônica: A profissão exige uma formação técnica para projetar, instalar e gerenciar máquinas operacionais. O trabalho é feito ao lado de um engenheiro de produção; Biotecnologistas: Se dedicam a criação e melhorias de novos produtos na área da saúde. O trabalho se estende as áreas de: química, alimentícia e ambiental; Engenheiros Ambientais e Sanitários: Trabalham monitorando o desenvolvimento econômico sustentável. Avaliam projetos relacionados à água e esgoto, tudo visando proteger o ambiente das atividades nocivas dos homens; Desenhistas, Técnicos em Eletricidade, Eletrônica e Eletromecânica: Com um curso técnico profissionalizante será capaz de criar representações de máquinas, assim como de eletroeletrônicos, entre outras atividades, relacionadas a montagem.

Todas estas carreiras terão como base os Cursos de Aprendizagem Industrial no período em que o adolescente frequentará a escola na faixa etária de catorze a dezoito anos. O grande desafio é tornar estes cursos de aprendizagem atrativos em que o adolescente perceba a importância e a relação para a base de sua formação profissional, não como um mero repetidor de tarefas e sim algo que lhe proporcione bem-estar pessoal, condições financeiras que atendam suas necessidades e que lhe proporcione a autonomia para suas escolhas e decisões pessoais, profissionais e que seja verdadeiramente uma educação integral, formando profissionais cidadãos que contribuirão para o progresso de nosso país.

CONCLUSÃO

Tomar decisões na vida é sempre uma tarefa que requer muita reflexão, baseada em informações, experiências vividas, em alguns aspectos maturidade suficiente e autonomia necessária para assumir toda a responsabilidade da decisão escolhida.

Pensando desta forma imagina-se como fica a cabeça de um adolescente que por várias questões, a reflexão é transformada em ação e talvez em agressão pois faltam argumentos para resolver uma situação conflituosa, às vezes as informações estão segmentadas, pela própria idade as experiências vividas são limitadas, estando em processo de maturidade e evolução de seus estágios cognitivos e de desenvolvimento moral construindo sua autonomia, por meio de interação social com as pessoas que convive e pelos desafios diários impostos à este adolescente. Junta-se a tudo isso o fato de que com quinze anos este adolescente já teria que escolher uma carreira profissional que será seguida por grande parte de sua vida produtiva.

O objetivo deste trabalho foi verificar por meio de levantamento bibliográfico como o adolescente com todas estas questões pode escolher o mercado de trabalho industrial para sua formação profissional, já que se constata uma baixa procura nesta área apesar de benefícios que este pode ter pela escolha nesta área.

Após a leitura e reflexão dos textos e informações percebe-se que a indústria deverá melhorar sua imagem perante ao jovem, já que na sua essência ela foi criada com intuito somente de “cuidar” de pessoas carentes e tinha o objetivo claro de fornecer engrenagem ao sistema, mas isso no início do século XX. Se verificarmos as profissões do futuro a maioria delas tem base industrial onde o adolescente poderá se sentir motivado e desafiado para poder desenvolver suas potencialidades pessoais e profissionais. Sabemos que o sistema de trabalho atual ainda precisa de mudanças e estas mudanças deverá ser feitas o mais rápido possível, pois corre-se o risco dos adolescentes encantar-se pela área de prestação de serviço em detrimento da área industrial. Neste ponto a escola que promove esta formação profissional industrial terá grande importância orientar, incentivar e estimular este adolescente para seguir uma carreira na área industrial, onde deva primar pela educação, criatividade, tecnologia e disseminação de informação. Uma educação para a autonomia. Caso contrário presenciaremos o fechamento de cursos de aprendizagem industrial que preparam o adolescente para o mercado de trabalho na área industrial. Em alguns casos isto torna-se evidente quando um adolescente opta em seguir uma carreira na área administrativa pois ele não consegue perceber as qualidades e oportunidades que a área industrial de trabalho poderá oferecer.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ANGELINI, Arrigo Leonardo; AGATTI, Antonio P. R. Interesses profissionais e aptidão intelectual. **Arq. bras. Psic.** Rio de Janeiro 36(1)80-88 jan./mar. 1984.

BRASIL. **LEIS DO TRABALHO** que alteram dispositivos da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, nº 10.097 de 19 de Dezembro de 2000.

ELKIND, David. **Ensaio Interpretativo sobre Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

LEVISKY, David Léo. **Adolescência reflexões psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PRIETO, Maria Carmem; HENRIQUES, Therezinha C.; LEIBOVICI, Sara Estudo sobre a escolha profissional dos adolescentes e problemas correlatos. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica** v. 20, n. 4 (1968).

RAPPAPORT, Clara Regina. **Encarando a Adolescência**. São Paulo: Ática, 1996.

SÃO PAULO. SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Regional de São Paulo. **Além da teoria: ciências aplicadas no SENAI-SP**. São Paulo: SENAI SP Editora, 2012.

_____. **De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional** / São Paulo: SENAI SP Editora, 2012.

O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM PROJETOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

DEVELOPMENT OF WORK WITH DEVELOPMENT PROJECTS IN A PUBLIC SCHOOL IN PERSPECTIVE INCLUSIVE

Ana Virginia Isiano Lima¹, Klaus Schlünzen Junior², Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos³, Marcela Corrêa Tinti, Ana Mayra Samuel da Silva, Ana Maria Osório Araya

¹Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Presidente Prudente/SP. e-mail: anaisianolima@gmail.com

²Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Presidente Prudente/SP.

³Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa de Mestrado intitulada “Trabalho com Projetos: Metodologia Ativa para o Desenvolvimento de Situações de Aprendizagem em uma Perspectiva Inclusiva” no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente/SP. O objetivo geral é desenvolver uma metodologia ativa de Trabalho com Projetos junto à professora e os estudantes de uma classe de 5º ano do Ensino Fundamental, situada em uma Escola Municipal em Presidente Prudente/SP que apresenta baixos índices no IDEB. A pesquisa se configura como intervenção, uma vez que a pesquisadora atua no planejamento e realização das atividades de desenvolvimento do projeto. Até o momento foi realizado a escolha do tema e atividades como confecção de cartazes e leituras. Diante disso, destacamos os avanços dos estudantes em termos de pertencimento na instituição de ensino em que estão inseridos.

Palavras-chave: Metodologia Ativa, Trabalho com Projetos, Inclusão.

ABSTRACT

The Present Work aims to analyze results of the Master's Research entitled "Working with Projects: Active Methodology for Learning Situations Development in An Inclusive Perspective" in the framework of the Program of Graduate Studies in Education (PPGE) of the University Estadual Paulista (UNESP), campus of Presidente Prudente / SP. The General Purpose and develop a Work Methodology Active Projects Along with the teacher and the students of a class of 5th grade of elementary school, Situated in a municipal school in Presidente Prudente / SP que Low rates has not IDEB. The Search Set As Intervention, since a researcher operates in planning and realization of the project development activities. To date it was Held CHOOSE make one theme and Activities As production of posters and readings. Of that front, we highlight advances OS Students belonging in terms of the educational institution where they live.

Keywords: Active Methodology, Working with Projects , Inclusion.

INTRODUÇÃO

A constituição de uma escola inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade e que ofereça um ensino de qualidade para todos é um grande desafio inerente ao cenário educacional brasileiro. Stainback et al (1999, p.21) afirma que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de

todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural”.

A superação de desigualdades e a participação de todos os estudantes na escola é um movimento educacional no mundo inteiro. A Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), estabelece que a educação é um direito de todos, devendo buscar o desenvolvimento pleno do ser humano em suas dimensões sociais, morais, afetivas, políticas, físicas, entre outras. Diante disso, apresenta no artigo terceiro, que

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é essencial oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 4).

Nesse sentido, a Declaração ressalta que a educação para todos é a base para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano dos estudantes. Diante disso, a declaração também aponta que a existência de abordagens metodológicas de ensino ativas e participativas é essencial para promover a aprendizagem e possibilitar aos educandos o desenvolvimento de suas potencialidades.

O debate sobre a construção de uma sociedade e de uma escola inclusiva também está presente na Declaração de Salamanca (1994). Esse documento traz importantes contribuições para a construção de uma escola para todos, afirmando que as escolas devem criar mecanismos que atendam as diferentes especificidades dos estudantes.

No cenário educacional brasileiro, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394-96 estão em conformidade com os princípios dessas declarações, estabelecendo que a educação no Brasil deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse contexto, a LDBEN nº 9.394-96 apresenta princípios e fins que devem nortear a educação nacional, afirmando que

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (LDBEN, 1996, p. 1)

Diante dessas perspectivas, é necessário atuarmos sobre as configurações da escola atual a fim de desenvolver um trabalho que atenda as especificidades de todos os estudantes e que ofereça uma educação de qualidade para todos. Conforme Luckesi (1984), professor e estudante são sujeitos ativos que se constroem a partir da ação, sendo condicionados pelo contexto histórico-social que estão inseridos e que se constroem dentro de um processo de relações sociais.

Diante do exposto, está sendo desenvolvida uma pesquisa de Mestrado com o objetivo de desenvolver uma metodologia ativa de Trabalho com Projetos, visando aprimorar a aprendizagem de todos os estudantes de uma classe de 5º ano do Ensino Fundamental, situada em uma Escola Municipal do município de Presidente Prudente/SP.

A Escola Municipal “Morada do Sol”⁴⁹ está localizada em um bairro de periferia do município e com alto índice de dificuldades de aprendizagem e outros problemas socioeconômicos e sociais (relatados pela direção da escola) entre os estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A escola tem, atualmente, o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município e, portanto, é considerada, pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, um contexto em que intervenções em termos de alfabetização, letramento e inclusão devem ser propostas em parceria com projetos e universidades do município.

A escolha por realizar a intervenção da pesquisa nessa instituição de ensino ocorreu através de uma visita dos pesquisadores à escola. A partir de uma conversa com a equipe gestora e da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), observamos que havia possibilidades de realizar um trabalho direcionado ao desenvolvimento de metodologias ativas.

Em relação à sala de aula em que a pesquisa de Mestrado está sendo realizada, a escolha ocorreu devido ao relato da equipe gestora, que constatou que a classe apresenta dificuldades de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento.

Desse modo, procurando favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, social e político de cada estudante, a organização das atividades, juntamente com a professora da sala de aula, a metodologia de Trabalho com Projetos poderá auxiliar o desenvolvimento de todos e contribuirá para a aprendizagem.

⁴⁹ Nome fictício.

O Trabalho com Projetos busca favorecer e explorar a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação,

[...] o tratamento da informação, e em relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Nesse contexto, Hernández e Ventura (1998) afirmam que os projetos podem permitir:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de uma prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola NÃO É apenas de ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e nos espaços escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.
- c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

O autor afirma que a ação pedagógica mediada pelo Trabalho com Projetos estimula nos professores um olhar reflexivo sobre seu papel, desenvolvendo parcerias, relações de confiança, acreditando que todos são capazes de aprender. Para que isso se efetive, executaremos, junto com a professora da sala, ações que despertem nos estudantes a curiosidade e que os instiguem a construir novos conhecimentos.

Schlünzen (2000) afirma que, um trabalho com desenvolvimento de projetos deve articular um tema escolhido juntamente com os estudantes, considerando seus interesses, a realidade e as necessidades da sala de aula. Conforme a pesquisa desenvolvida por Santos (2007),

No desenvolvimento dos projetos os professores devem planejar as atividades, aplicando-as e refletindo sobre elas, gerando um constante processo de ampliação positiva em suas formas de ensinar e também de aprender com as situações que emergem no contexto. (SANTOS, 2007, p. 166).

Com essas perspectivas, neste trabalho serão apresentados os aspectos inerentes ao desenvolvimento da pesquisa de campo realizado até o momento, destacando resultados parciais já alcançados e suas implicações no contexto em que a sala de aula está inserida.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo almejado a pesquisa é qualitativa por sua característica subjetiva para “compreender a conduta humana do próprio ponto de referência de quem atua” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 38). Isso permite ao pesquisador, o contato direto e prolongado com a situação

a ser investigada, assim como a possibilidade de uma discussão abrangente dos dados coletados no campo de configuração do estudo.

Para desenvolver as ações de intervenção, iniciamos as observações na sala de aula mediante autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cuja inscrição é CAAE: 10206912.2.0000.5402. A observação, conforme Severino (2007, p.125), “é um procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados, sendo uma etapa imprescindível em qualquer modalidade de pesquisa”.

A partir das observações já realizadas na sala de aula, foi realizada uma análise sobre o perfil dos estudantes e da professora e propostos momentos para criar um vínculo afetivo e de confiança com os participantes da pesquisa. Iniciamos intervenções em sala de aula a partir de Março de 2015, e inicialmente foram traçadas as metas para criar situações de ensino e aprendizagem que considerem as especificidades e potencialidades de cada estudante.

Conforme Moreira (2008), a pesquisa do tipo intervenção apresenta como princípios a consideração das realidades sociais e cotidianas e, o compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras. De acordo com o autor, nessa abordagem, o pesquisador atua como mediador, que articula, organiza encontros e sistematiza os saberes produzidos pelos participantes da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisadora tem realizado todas as atividades em sala de aula dois dias por semana, em parceria com a professora e os estudantes.

As primeiras intervenções foram realizadas com a professora, visando definir com os estudantes o tema do projeto. Conforme Hernández e Ventura (1998, p.67) “o ponto de partida para a definição de um Projeto de trabalho é a escolha do tema”. A partir do contexto em que os estudantes estão inseridos, professora e estudantes escolheram o tema “Drogas” como o de maior relevância a ser estudado.

Após a escolha da temática, as primeiras intervenções foram realizadas para estabelecer com os estudantes os aspectos que seriam trabalhados no projeto. Conforme Hernández e Ventura (1998), essa ação permite a antecipação do desenvolvimento do projeto, auxiliando no planejamento do tempo e das atividades.

O planejamento das atividades tem ocorrido juntamente com a professora, para que ela tenha a oportunidade de refletir sobre as ações que ocorrem com os estudantes. Zeichner (1998) atenta para o fato de que um professor reflexivo valoriza a prática como elemento essencial para a construção do conhecimento.

As intervenções realizadas durante a pesquisa são registradas pela pesquisadora em um diário de campo. Conforme Lüdke e André (1995), qualquer material escrito que tenha informações sobre o comportamento humano é considerado documento para a pesquisa. Sendo assim, para essa pesquisa, o diário de campo terá como objetivo encontrar informações que

possibilitem, quando do momento da análise dos dados, obter dados pertinentes para responder ao questionamento que direciona a pesquisa.

Diante do exposto, abordaremos a seguir as implicações da metodologia e atividades propostas em termos da aprendizagem dos estudantes e da mudança de postura da professora detectadas até o momento.

RESULTADOS

A primeira etapa da pesquisa foi realizar um diagnóstico da realidade a ser investigada. Iniciamos as primeiras observações na sala de aula com o objetivo de estabelecer relações sociais intensas com os participantes da pesquisa e de observar detalhes que poderiam interferir diretamente nos próximos passos. Além disso, realizamos com cada estudante Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) para verificar os diferentes processos que interferem na leitura e detectar os aspectos individuais de desenvolvimento da aprendizagem em termos de alfabetização.

A partir das observações e das provas realizadas, foi possível perceber que a sala é bem diversificada em termos de aprendizagem, pois é composta por estudantes que estão em diferentes níveis de alfabetização e que possuem conhecimentos diferentes sobre outras áreas, como a matemática.

Durante as observações realizadas na sala de aula, a pesquisadora percebeu que a professora tem desenvolvido atividades voltadas aos conteúdos de Alfabetização e Matemática. As atividades incluíam até então leitura e escrita do alfabeto, Codificação e Decodificação de Palavras Geradoras através do Método Sociolinguístico e exercícios de adição e subtração. Mediante esses procedimentos, percebia-se que muitos estudantes tinham dificuldade em realizar as atividades, enquanto outros realizavam com muita facilidade.

Desse modo, as intervenções iniciais foram planejadas, juntamente com a professora, para escolher atividades que poderiam envolver todos os estudantes. Conforme Hernández e Ventura (1998, p. 29) “na sala de aula é possível trabalhar qualquer tema, o desafio está em como abordá-lo com cada grupo de alunos e em especificar o que podem aprender dele”.

As primeiras atividades, em que definiram o tema do projeto, ocorreram com a participação de todos os estudantes, buscando que todos se sentissem ativos no processo de construção do conhecimento. Após escolherem o tema “Drogas”, a professora e a pesquisadora deram a oportunidade para que os estudantes dialogassem sobre seus conhecimentos prévios relacionados à temática. Percebemos que os estudantes compartilharam muitas experiências pessoais, desse modo foi possível perceber a relevância do tema no contexto escolar e social em que estão inseridos.

As atividades realizadas nos próximos encontros foram sugeridas pela professora, e envolveram textos informativos sobre a temática, para acesso a mais informações sobre o tema. Percebemos que apesar das atividades serem realizadas coletivamente, os estudantes não se sentiram motivados, pois conversavam entre si e discutiam outros assuntos que não estavam relacionados a atividade.

Diante disso, nos indagamos em como cada estudante se via naquela instituição de ensino. A sala de aula em que a pesquisa está sendo realizada apresenta diversos estudantes diagnosticados pela instituição. De acordo com dados da gestão escolar, alguns estudantes são qualificados como apáticos, com problemas de aprendizagem ou que não respeitam regras.

Nesse sentido, nas intervenções seguintes, questionamos os estudantes sobre o papel de cada um na escola e a importância da educação em suas vidas. Através dos registros em desenho ou texto, percebemos que muitos estudantes gostam das atividades que acontecem fora da sala de aula. Além disso, muitos retrataram aquele espaço com um quadro cheio de conteúdos para serem copiados.

A partir dessas intervenções, questionamos os estudantes em como mostraríamos o papel deles na escola para os estudantes de outras salas, a fim de que se enxergassem como participantes ativos daquela instituição de ensino. Os estudantes sugeriram a confecção de cartazes, para que, juntos, pudéssemos mostrar a todos os membros da instituição de ensino o tema do projeto em que estamos realizando.

Durante a confecção dos cartazes todos os estudantes participaram, pensaram em frases e imagens e buscaram a participação de todos os membros do grupo para pensar na estrutura do cartaz. Nessa proposta de atividade observamos que os estudantes que nunca havia participado das intervenções do projeto, trabalharam em equipe e construíram cartazes.



Figura 1: Estudantes confeccionando cartazes.
Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

Após a participação de todos na confecção dos cartazes, os estudantes sugeriram uma “sessões de cinema”, em que tivemos a oportunidade de assistir filmes que mostravam a importância da escola na vida dos estudantes. Os temas abordados nos filmes aumentaram a discussão sobre o tema do projeto.

Diante disso, percebemos que as atividades que envolveram todos os estudantes, a partir da temática escolhida por eles, fizeram com que eles se sentissem ativos no processo de construção do conhecimento. Conforme Hernández e Ventura (1998, p. 29) “podem ser trabalhadas as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, de forma que ninguém fique desconectado e cada um encontre um lugar para sua implicação e participação na aprendizagem”.

DISCUSSÃO

De acordo com Santos (2007) o Trabalho com Projetos não se relaciona com atividades desconexas e sem objetivos. As atividades surgem das necessidades do grupo para a construção de objetivos em comum. Desse modo, a partir dos resultados expostos até o momento, percebemos que o planejamento que envolveu a temática escolhida pelos estudantes do 5º ano proporcionou atividades em que todos se sentiram ativos e pertencentes do ambiente escolar.

De acordo com Puig e Martín (1998) apud Santos (2007), a construção de projetos a partir de temas proporciona uma educação em valores, uma vez que os estudantes são orientados para o desenvolvimento de atividades que legitimam a construção de uma consciência moral e ética.

Além disso, proporciona a busca por respostas a problemas da sociedade, a busca pela união entre escola e vivência e a incorporação de temas aliados a problemas sociais.

Nesse sentido, buscamos desenvolver estratégias para o envolvimento de todos. A continuidade do projeto terá o intuito de continuar o projeto para que os estudantes atuem no contexto em que estão inseridos.

CONCLUSÃO

As metodologias ativas e o Trabalho com Projetos têm permitido que os estudantes se sintam pertencentes da instituição escolar em que estão inseridos, além disso, se tornaram ativos na construção de seu conhecimento, mediante o desenvolvimento de atividades que buscam a participação de todos.

A partir da pesquisa percebemos que a construção de práticas que valorizem as especificidades dos estudantes, valorizando suas habilidades e potencialidades, auxilia sua aprendizagem significativa e torna os estudantes pertencentes do contexto escolar em que estão inseridos, em uma perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A Organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

LUCKESI, C. C. **Elementos para um didática no contexto de uma pedagogia para a transformação.** In: Conferência Brasileira de educação, 3. Niterói, 12 a 15 de out. de 1984. Simpósios. São Paulo, Loyola, 1984. P.202-217.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1995.

MOREIRA, M. I. C. **Pesquisa-intervenção:** especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) Pesquisa-intervenção na infância e juventude. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

SANDÍN ESTEBAN, M.P. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **A formação de professores de uma escola da rede pública estadual em serviço para o trabalho com projetos utilizando as tecnologias de informação e comunicação.** 2006. 181 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92326>>.

SCHULÜZEN, E. T. M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas.** 2000. 212 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007, 23 ed.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZEICHNER, K.M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras, 1998.

O ENSINO DA LINGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO E OS RECURSOS PEDAGÓGICOS

THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING OF THE CHILDHOOD EDUCATION: THE LUDIC AND THE PEDAGOGICAL RESOURCES AND EDUCATIONAL

Luciane Cachefo Ribeiro¹, Fernanda Francis Ricco², Alba Regina Azevedo Arana³

¹Universidade do Oeste Paulista/Unoeste, Faculdade, Presidente Prudente-SP. e-mail: lucache@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do lúdico como recurso pedagógico para o ensino da língua inglesa. A pesquisa é de cunho bibliográfico, resgatando algumas pesquisas já realizadas que comprovam a eficiência do trabalho por meio de jogos e brincadeiras no desenvolvimento físico e psicológico da criança além de servir como um recurso motivacional ao aprendizado. Os brinquedos e jogos são reconhecidos por educadores como fator importante na educação, uma vez que, o brincar é oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e aprimora habilidades. O lúdico tão importante para a saúde física e mental do ser humano é um espaço que merece atenção dos pais e educadores.

Palavras-chave: lúdico – ensino- aprendizagem – educação - infantil

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of the playful as an educational resource for the English teaching . The research is a bibliographic work, restoring some previous studies that prove the efficiency of work through games and fun in the physical and psychological development of children and serves as a motivational resource to learning. Toys and games are recognized by educators as an important factor in education, since the toy is the development opportunity. Playing, the child experiences, discovers, invents, learns and enhances skills. The playful is so important for physical and mental health of human beings and it is an area that deserves attention from parents and educators.

Keywords: playful - teaching - learning - education - childish

INTRODUÇÃO

O lúdico permite a exploração do indivíduo entre seu corpo e espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade e cria condições mentais para resolver problemáticas mais complexas (TEZANI, 2004).

Sendo funcional ele não deve ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Nem desperdiça movimento: ele visa produzir o máximo, com o mínimo de dispêndio de energia. Segundo Luckesi (2000), são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

A ludicidade não pode ser vista apenas como diversão, ela é um processo de interação, ou seja, através dos jogos, da brincadeira, da forma fácil que pode divertir a criança, ela assimila e consegue fixar melhor o que lhe é passado, além de contribuir para a aprendizagem, o processo lúdico é importante para o desenvolvimento pessoal, cultural e social, e também contribui para o processo de construção do conhecimento, facilita na comunicação, na interação e formas de expressão.

Desta forma, este artigo tem como objetivo discutir a importância do lúdico como recurso pedagógico para o ensino da língua inglesa. Apresentaremos as principais estratégias da brincadeira como forma de aprendizado para o aluno e apontaremos a importância da ludicidade na educação infantil.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja opção metodológica foi a pesquisa bibliográfica, que buscou aprofundamento na temática em questão, por meio de leituras, análises e reflexões da produção de autores diversos que discutem o tema. Espera-se que as informações obtidas no referencial bibliográfico durante a pesquisa nos permitam desenvolver e ampliar nossos conhecimentos sobre o tema desenvolvido e que os resultados apontem para um melhor aproveitamento da leitura em suas diversas possibilidades.

De acordo com Dencker (2001, p. 107), a pesquisa qualitativa “é adequada para se obter em conhecimento mais profundo de casos específicos, porém não permite a generalização em termos de probabilidade de ocorrência”. E para Andrade (2003), a qualitativa utiliza métodos de investigação, de contato direto com a experiência, sendo subjetiva e não estatística, pois aprofunda questões mais conceituais.

DISCUSSÃO

Negrine (2000) afirma que a capacidade lúdica está diretamente relacionada a sua pré-história de vida. Acredita ser, antes de mais nada, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida.

O lúdico refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação. Abrange atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. É livre de pressões e avaliações. Caillois (1986) confirma esta ideia explicitando que o jogo na perspectiva lúdica:

[...] é a característica que mais a deixa desacreditada diante da sociedade moderna. Entretanto, enfatiza que é graças a essa característica que permite que o sujeito se entregue à atividade despreocupadamente. Assim, o jogo, a brincadeira, o lazer enquanto

atividades livres, gratuitas são protótipos daquilo que representa a atividade lúdica e longe estão de se reduzirem apenas a atividades infantis. (CAILLOIS, 1986, p. 35).

A educação infantil constitui um dos processos mais importantes para a vida do ser, desde criança até a fase adulta, é nesta fase que são desenvolvidas as habilidades psicomotoras, sócio-afetivas e intelectuais do indivíduo. A infância vem sendo uma área bastante estudada, a partir desses estudos tem se encontrado novas concepções em relação ao desenvolvimento da criança, e a forma com que ela constrói o conhecimento.

Segundo a Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 16 “IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990). Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito.

Segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras, e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 23).

Tem se dado muita importância, e sendo muito discutida a questão dos jogos e brincadeiras na educação, pois através da brincadeira a criança se desenvolve mais, tem grande capacidade de raciocinar e resolver as situações-problemas, ela aprende naturalmente, sem que seja forçada ou obrigada a decorar, como na maioria das atividades escolares (REGO, 2000). A brincadeira e o jogo em sala de aula são importantes, existem alunos que apresentam dificuldades de relacionamento, insegurança, vergonha ou medo de perguntar e apresentar suas dúvidas ao professor, mas a aplicação de brincadeiras e jogos abre a oportunidade dos alunos se relacionar, se socializar, a cooperação mútua, participação em equipe na solução das situações-problemas apresentados pelo professor oportunizando a troca de experiências entre os alunos e vários meios e possibilidades para resolvê-los. Para Luckesi (2000, p. 97) a ludicidade “é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis”.

O lúdico, como já foi dito, é uma ferramenta importante na mediação do conhecimento, estimula a criança enquanto trabalha com um material concreto, jogos e tudo que ela possa manusear refletir e reorganizar, a aprendizagem acontece de forma marcante, pois ela aprende sem perceber, aprende brincando.

Além de contribuir para o desenvolvimento escolar, o lúdico também auxilia a criança a viver em sociedade, por meio do brincar a criança constrói e reconstrói sua compreensão de

mundo, a utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras, faz com que a criança amadureça sua capacidade de socialização (CARLOS, 2007). O Lúdico faz com que a criança aprenda a lidar com as situações de mundo, como aceitar as perdas, usar sua criatividade espontânea, conviver com o outro, aprende a conhecer as regras, a fazer o novo, testar hipóteses, fazer exercício de concentração, atenção e concentração. É com as situações de brincar relacionadas com seu cotidiano, que a criança começa a entender e agir no mundo em que vive, conquista sua autonomia, descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e enfrenta seus medos, e constrói sua identidade.

Tezani (2004) ressalta que a relação entre alunos e educadores deve ser verdadeira, com trocas de experiências e opiniões, em prol de preservar um clima harmonioso para a socialização do conhecimento, em que a sala de aula deve ser um ambiente de confiança, liberdade com limites, de conteúdos interdisciplinares, de inclusão, de aceitação do novo e de afetividade.

A realidade atual vem sofrendo muitas transformações, e uma delas é a perda da infância, a renúncia das brincadeiras, crianças que ficam em casa sozinhas, porque os pais estão trabalhando, substituem a brincadeira pela TV, os jogos em computadores e videogames, atividades passivas que preenchem o tempo delas, sem que essas possam se relacionar com o outro, se movimentar e raciocinar de forma significativa. Os meios de comunicação, principalmente a TV, mudaram radicalmente a vida das crianças, hoje em dia, elas não têm mais oportunidades e nem espaço para brincar, prejudicando assim o desenvolvimento da autonomia da mesma.

Garcia (2006) afirma que:

[...] além das crianças, dos adolescentes e dos jovens atualmente não possuem o espaço da rua para desenvolver a socialização, também não possuem um rol de convivência familiar que lhes permita estabelecer maiores relações com o diferente (em idade, gênero, classe social, étnica, geracional e outros). (GARCIA, 2006, p. 20)

É preciso estar atento em relação ao fato de que hoje as crianças não brincam mais, o que será do relacionamento dessas crianças com o mundo na fase adulta? Sendo que hoje passam a maior parte do seu tempo se ocupando de atividades passivas sem nenhum estímulo positivo, que o prepare para o mundo.

Vimos que o aspecto lúdico e a utilização das brincadeiras são de suma importância para o desenvolvimento da criança em todos os sentidos, e vai além da infância até a fase adulta. O lúdico também é recurso de intervenção pedagógica e psicopedagógica, a brincadeira é um meio útil para detectar problemas de ordem emocional, físicos, psicológicos e cognitivo, e ajuda a desenvolver habilidades de suma importância para toda vida, e garante o desenvolvimento e a construção dos conhecimentos necessários (TEIXEIRA, 1995).

O lúdico na educação infantil deve dar ao professor a oportunidade de compreender os significados e a importância das brincadeiras para a educação. Instigar o educador a inserir o lúdico na sua forma de educar, fazendo com que este tenha consciência das vantagens de se educar brincando (KISHIMOTO, 2001).

ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação infantil é o período escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 a 5 anos e 11 meses. É um período que consiste na educação de crianças antes de sua entrada no ensino obrigatório. Ao iniciar a aprendizagem do ensino do inglês, desde cedo, os aprendizes desenvolvem uma pronúncia melhor do que outros, que iniciam mais tardiamente.

Nos dias atuais, a aquisição de uma segunda língua é de extrema importância desde as primeiras idades. Estamos inseridos em um mundo globalizado, no qual o inglês é encontrado no cotidiano de todos, inclusive no das crianças. Vemos o inglês em jogos, brinquedos, computadores, roupas, desenhos animados, entre outros. Este encontro com a língua desperta a curiosidade e o interesse das crianças e é uma oportunidade que deve ser aproveitada quando se trata de ensino-aprendizagem.

Independentemente de qual seja a abordagem pesquisada, o processo de aquisição de linguagem ocorre desde o nascimento até o final da vida, sendo que o auge do processo encontra-se no período pré-escolar. Portanto esse é um período de significativa importância no desenvolvimento da criança.

Vygotsky (1978, 1985), afirma em seus estudos que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam. Uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

DeKeyser e Larson-Hall (2005, p. 101) afirmam que existem diferenças na aprendizagem entre adultos e crianças e que se estas atingem maior sucesso é resultado de uma “exposição intensiva e prolongada”.

Trabalhar com uma diferente forma de linguagem, uma outra língua nesse caso, na Educação Infantil leva o aluno a desenvolver-se em diversas áreas como na área cognitiva e nas capacidades relacionais e afetivas, o que pode levá-lo ao desenvolvimento integral, no qual ele passa a dominar a linguagem, que se mostrará fundamental para ele, respeitando os eixos da educação Infantil como o conhecimento de mundo buscando o conhecimento de si mesmo.

Cada criança possui seu próprio ritmo de maturação e de desenvolvimento. O desenvolvimento cognitivo da criança de Educação Infantil, especificamente de 2 a 5 anos,

necessita de um processo concreto o qual viabilize o processo de assimilação e acomodação da informação, a construção da linguagem em outra língua torna-se ABSTRACTa por não relacionar-se com o significado e sim com o significante da língua materna.

A importância de uma segunda língua não se restringe apenas às crianças, visto que é um conhecimento a ser utilizado ao longo da vida. Utiliza-se a Língua Inglesa no vestibular, na faculdade, em livros, em viagens, nos campos profissionais, etc. Ser proficiente em uma segunda língua tornou-se não apenas uma questão social, mas, também, uma ferramenta de uso escolar e profissional.

Um bom aprendizado quando criança resulta em um adulto com um excelente inglês no futuro. No entanto, se a criança ouve algo errado, persistirá no erro, o que não é nada bom. Por isso, é de extrema importância que os pais e responsáveis atentem para esses fatores citados. Caso contrário, o período tão indicado, para o aprendizado de uma língua estrangeira, poderá ser desperdiçado.

O panorama do ensino de inglês como língua estrangeira (LE) a partir da educação infantil em escolas particulares no Brasil, na última década, confirma a tendência ascendente da procura dessa modalidade de ensino. Por outro lado, praticamente todas as escolas públicas oferecem esse idioma, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) 1, apenas a partir da 5ª série (hoje, 6º ano do ensino fundamental), o que distancia o sistema público do privado. Sendo assim, para professores de LE, as possibilidades de trabalho para o ensino infantil e primeiras séries do fundamental estão em escolas particulares.

RESULTADOS

As inovações tecnológicas e as práticas didáticas podem auxiliar as mudanças que possam na medida do possível abrir novos rumos, por criar modalidades educativas que permitam a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O ensino de língua estrangeira vem sofrendo mudanças no decorrer dos tempos com o intuito de aprimorá-lo e buscar meios que proporcionem um ensino e uma aprendizagem mais eficazes.

A aprendizagem é um processo de mudança comportamental, e isto exige a ajuda do professor quando esta está relacionada ao meio escolar. O professor tem papel primordial na construção do conhecimento, pois ele é o suporte para a aprendizagem, por isso é muito importante que o professor crie, durante suas aulas, uma completa interação entre ele próprio e os estudantes, que ele desperte nos alunos o desejo de aprender uma língua estrangeira.

O educador precisa buscar novas alternativas como forma de motivar o educando com relação à participação, não só em sala de aula, mas para que ele próprio busque informações para ampliar seu conhecimento. Assim o professor deve ser criativo, desafiador o bastante de maneira

que o aluno possa ir além de sua capacidade, procurando melhorar sua atenção e seu desempenho.

Motivação significa construir um conjunto de fatores, os quais agem entre si, e que determinam a conduta de um indivíduo, portanto, quando falamos em aprendizagem de uma segunda língua, este fator torna-se elemento fundamental no processo (CASTRO, 2003).

Para Tiba (1998, p. 35), a motivação pode ser interna ou externa. A primeira é uma tendência própria para a busca de coisas novas, para o cumprimento de atividades para sua própria realização. A segunda é aquela feita com a finalidade de realizar algo proposto. Esta, no meio escolar, pode ajudar no desempenho dos estudantes.

Aprender uma nova língua, no caso, a língua inglesa, exige tempo, esforço, organização de pensamento e principalmente que o aluno sinta prazer e queira aprender, que ponha em prática a todo o momento e tente lembrar o conteúdo estudado, pois, lendo, revisando e reforçando tudo o que aprendeu o aluno terá condições de incorporar a nova língua em sua rotina diária.

O jogo é uma necessidade na vida da criança, pois, é através deste que ela pode extravasar emoções, sentimentos, sensações, através do brincar, regras são criadas e respeitadas por todos, por meio deste são criadas regras de conduta que nortearão a vida da criança quando esta for adulta, já que, se existe regras a mesmas deverão ser seguidas por todos. Pois, de acordo com Brougeré (1995, p. 103) "As regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira".

Dessa forma, seja no aprendizado da língua materna ou da segunda língua, as atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento da fala e da escrita, propiciando um ambiente de descontração para os estudantes. Para Vygotsky (1994, p. 103), "a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção."

No processo de ensino-aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexão e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento.

Vygotsky (1984) afirma que o brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e a buscar alternativas de ação. Pois enquanto a criança brinca concentra sua atenção na atividade em si e não em seus resultados e efeitos. Permitir brincar às crianças é uma tarefa essencial do educador.

Para Piaget (1976), o jogo é a construção do conhecimento e as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e tempo utilizando objetos, bem como desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas a usarem a inteligência, pois querem jogar bem e assim se esforçam para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente, assim desenvolvendo seus raciocínios e lógicas. O lúdico é um ótimo recurso didático que vem somente contribuir com o professor-educador, para o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o levantamento bibliográfico realizado no presente trabalho, é possível refletir e concluir que existem muitas vantagens em relação ao ensino de uma língua estrangeira na infância.

A procura por escola de idiomas e creches que disponibilizem em seu currículo o ensino de língua inglesa tem aumentado a cada dia, faz se necessária a especialização de profissionais capacitados nessa área, e escolas que atendam não só a necessidade das crianças, mas também dos pais, que preocupados com o aprendizado dos filhos devem estar sempre bem informados, para que também possam contribuir para o crescimento da criança. Mesmo com alguns problemas que o ensino para crianças enfrenta e pode enfrentar, é indispensável, que quando possível, a criança venha a ser exposta a uma língua estrangeira, já que é um período no qual realmente podem-se encontrar excelentes resultados, não tanto em curto prazo, mas em longo prazo, ou seja, o aprendizado quando criança irá refletir em um ótimo desempenho dessa criança na vida adulta.

Pode-se concluir que a aprendizagem da Segunda Língua nesta faixa etária é importante, pois correlaciona a aquisição da linguagem com a ampliação do vocabulário na Segunda Língua aprendida. Favorece a aprendizagem e assimilação de conceitos básicos em pré-escolares. Estimula o interesse sociocultural das crianças para outros países e línguas faladas pelo mundo. A fase pré-escolar mostra-se receptiva a aprendizagem e consolidação linguística por ser de maior acesso ao desenvolvimento das relações cognitivas.

Desta forma, torna-se notável a importância da aprendizagem de uma segunda língua, no caso a língua inglesa, desde a fase pré-escolar, uma vez que são inúmeras as vantagens obtidas durante a execução do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 09 nov. 2015.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educador. O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educador. **Revista de divulgação técnico-científica**, Santa Catarina, v. 1, n. 4, jan./mar., 2004. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

DENCKER, A. F. M. **Pesquisa empírica em ciências humanas**. São Paulo: Futura, 2001.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752008000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FREITAS, E. S.; SALVI, R. F. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov/portals/pde/arquivos/89-4.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FREITAS, M. L. L. U.; ASSIS, O. Z. M. Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 11, jul. 2011.

GARCIA 2006 apud, GOMES, J. C. S. Brincar: uma história de ontem e hoje. Campinas – SP. 2006/UNICAMP (conclusão de graduação)

MORIN, E. **Amor, Poesia e Sabedoria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

LUCKESI, C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano (org.). **Ensaio de ludopedagogia**. Salvador: UFBA/FACED, 2000.

MAURICIO, J. T. **Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem**. 2008. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/importanciadabrinquedoteca1/index.php?pagina=9>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

KISHIMOTO, T. M (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em: <<http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-artigos-em-portugues/12-o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TEZANI, T. C. R. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento**: aspectos cognitivos e afetivos. 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

TEIXEIRA, C. E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PAULISTA

TEACHING OF PHILOSOPHY AT SÃO PAULO HIGH SCHOOL

André Santiago Baldan¹, Genivaldo de Souza Santos²

¹Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Fernandópolis-SP. e-mail: andre_baldan@hotmail.com

Agência de Fomento: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior/CAPES

RESUMO

O ensino de Filosofia consiste em um problema filosófico em si, seja na tradição filosófica ou na contemporaneidade percebemos diversos movimentos para se pensar seu ensino. O objetivo deste estudo é analisar o cenário do ensino de Filosofia no ensino médio paulista. A metodologia constou de análise documental e análise de dados colhidos por entrevistas de professores de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado. Os resultados apontam que os professores compreendem o ensino de Filosofia como um movimento de reflexão ou argumentação, porém desconsideram a necessidade da postura filosófica para o professor, o que nos parece incoerente. Incoerência também pode ser encontrada nos documentos analisados, principalmente o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Concluímos assim que, para que o ensino de Filosofia seja significativo, faz-se necessário que o professor assuma o hábito do filosofar e transforme a sala de aula em um local propício para esta prática.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, ensino médio, filosofar, Filosofia, prática docente.

ABSTRACT

Teaching of Philosophy consists on a philosophical problem it self, be on the philosophical tradition or contemporary, we realize varius movements to think about that teaching. The objective of this study is analyze the scenario of philosophy education in São Paulo's high school. The methodology consisted of document review and analysis of data collected by interviews of teachers of a Board of Education in the state. The results show that the teachers comprehend the teach of philosophy as a motion of reflection or argument, however disregard the need of philosophical posture for a teacher, what seems inconsistent. Inconsistency can also be found in the documents examined, mainly on the São Paulo's State Official Curriculum. This way we conclude that, for a significant philosophy education, it is necessary that the teacher assume the habit of philosophizing and turn the classroom into a conductive place to this practice.

Keywords: Teaching of Philosophy, high school, philosophizing, Philosophy, teaching practice.

INTRODUÇÃO

Em 1553, com a chegada dos Jesuítas, tivemos também a chegada da Filosofia e seu atrelamento com a educação, ligada à alfabetização dos filhos dos primeiros colonos e à catequese indígena tivemos o ensino dos clássicos da história da Filosofia. Com as diversas mudanças da educação brasileira, em 1968 a Filosofia foi retirada do currículo escolar com a Lei 5.692/71; porém, com o fim da ditadura militar no ano de 1985, tornou-se usual as tentativas de reinserir a

Filosofia como parte integrada do currículo nacional. Com a aprovação da Lei nº 3.178/97 a Filosofia volta a ser uma disciplina obrigatória no Ensino Médio, no ano de 2008.

Com seu retorno, a Filosofia aparece com a função de fornecer ferramentas para que os jovens tornem-se indivíduos autônomos, reflexivos, críticos, como é indicado pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ou, como nos indica o Currículo Oficial do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2010), a Filosofia tem o papel de auxiliar o jovem a compreender com maior profundidade as relações histórico-sociais, estas afirmações nos levam a crer que os documentos citados indicam ao ensino de Filosofia a competência do ensino da capacidade de filosofar. Desta forma, surge a questão: qual a concepção dos professores de Filosofia a respeito do ensino de filosofia?

Na tradição filosófica percebemos diversas formas de encarar o ensino de Filosofia, como destaque de opostos podemos exemplificar com os filósofos Immanuel Kant (1974 e 1996) e Georg Wilhem Friedrich Hegel (1988; 1989; 1991; 1992; 1993; e 1994). O primeiro autor indica que não é possível submeter à Filosofia a redutibilidade do ensino de conteúdos específicos, o ensino desta disciplina deve ser encarado como o ensino do exercício do filosofar visando superar a menoridade; enquanto o segundo nos aponta que o ensino de Filosofia deve basear-se no ensino de conteúdos específicos de modo que esta exposição aos modos de pensamento historicamente construídos possibilitará aos jovens um avançado grau de abstração para que realizem o exercício filosófico.

Na contemporaneidade a lista de autores que se preocupam com o tema do ensino de Filosofia é vasta, destacamos dois autores que do cenário latino-americano: Sílvio Gallo e Alejandro Cerletti. O primeiro autor possui grande importância para o cenário nacional, com diversas pesquisas sobre o tema, sendo referência para as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p. 32), este autor, amparado pelas teorias de Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1992), defende que as aulas de Filosofia devem funcionar como oficinas de recriação conceitual possibilitando aos alunos o exercício do filosofar (GALLO, 2012); já Cerletti (2009) aponta o ensino de Filosofia como possibilidade de vivenciar a Filosofia, indicando ao professor o papel de Professor-filósofo e aos alunos o papel de Alunos-filósofos-potenciais.

Percebendo a amplitude de concepções a respeito do ensino de Filosofia, este trabalho tem por objetivo analisar o ensino de Filosofia no ensino médio paulista, partindo de um estudo de caso de uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao programa de pós-graduação em nível de mestrado em educação na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), entre os anos de 2013 e 2014. Após

aprovação do projeto de pesquisa, a Diretoria de Ensino de Fernandópolis fora procurada para apresentação e solicitação da aplicação da pesquisa. Empossado da aprovação, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEPE) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) para apreciação e aprovação, tendo sido aprovado no dia 14 de março de 2014 sob o título *O ensino de Filosofia no ensino médio: uma análise a partir das concepções dos professores desta disciplina na rede pública de ensino do Estado de São Paulo*, sob o protocolo nº 1914.

Para esta pesquisa foram convidados os professores que ministravam a disciplina de Filosofia na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, na Diretoria de Ensino de Fernandópolis, no início do ano de 2014. Durante a fase exploratória foram totalizados dezenove professores em atividade, no ano de 2013; porém, devido mudanças acarretadas pela convocação de professores aprovados em concurso público, o número de professores total foi reduzido para dez, todos os dez professores foram convidados a participar da pesquisa. Destes profissionais, apenas nove aceitaram participaram da primeira etapa da pesquisa, aplicação de um questionário, e quatro foram selecionados para a segunda etapa, entrevista. Devido o número reduzido de participantes para esta pesquisa, optou-se por uma pesquisa qualitativa, visto que esta é apontada como a mais adequada em contextos em que são necessárias categorias mais discriminantes.

Cada participante foi procurado individualmente e pessoalmente, nas escolas onde lecionavam. O primeiro contato foi destinado à apresentação dos objetivos e das etapas da pesquisa e da importância da participação de todos. Esclarecidas as dúvidas foi solicitado que estes assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e agendado um segundo encontro para aplicação do questionário semi-estruturado, em data e local escolhidos pelo respondente. O temário desta primeira etapa abordava questões referentes ao sexo, à formação acadêmica, ao tempo de atuação como professor de Filosofia na rede pública, às concepções e percepções sobre o que é Filosofia e seu ensino no ensino médio, à relevância da familiarização com a cultura do aluno e a relação dos entrevistados com o material pedagógico cedido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Para a segunda etapa da pesquisa, os participantes foram escolhidos conforme seu perfil acadêmico, sua graduação: o entrevistado “a” possui formação em Filosofia em uma Universidade; o entrevistado “b” possui graduação em Filosofia em um Seminário; o entrevistado “c” é graduado em Filosofia por um curso de formação à distância; e o entrevistado “d” não possui formação em Filosofia. Dentre os professores respondentes do questionário, o número de professores que não possuía formação em Filosofia era maior que um, desta forma o participante a ser convidado para a entrevista foi escolhido por um sorteio. A formação acadêmica foi escolhida como critério de seleção para a segunda etapa, pois presumimos que a graduação seria um fator que influenciaria

na forma como o participante interpretaria o que é Filosofia e no modo como ensinar esta disciplina.

Após a seleção dos indivíduos, fora realizado uma entrevista teste para averiguar se o roteiro pré-estabelecido estava de acordo com as expectativas para esta etapa: aprofundar a compreensão do que estes profissionais concebem como ensinar Filosofia. Verificado que os resultados era satisfatórios, os outros participantes foram entrevistados. Para a análise dos dados obtidos utilizou-se a proposta qualitativa de Bardin (2011), pois esta proposta auxilia a estabelecer categorias mais discriminantes com pequenos grupos de participantes (BARDIN, 2011, p. 145). Para a categorização foi utilizada a análise temática, que é caracterizada pela identificação de núcleos cuja presença ou frequência possuam relevância para o objeto de pesquisa (MINAYO, 2008, p 315).

RESULTADOS

Para este trabalho, com o objetivo de compreender o ensino de Filosofia no ensino médio, indicamos os dados colhidos com a segunda parte da pesquisa, a entrevista. Para que tal compreensão fosse alcançada, era fundamental compreender o que os respondentes concebem como Filosofia. Das respostas obtidas, duas categorias foram percebidas: (I) a Filosofia como atividade introspectiva; e (II) a Filosofia como atividade argumentativa.

O primeiro grupo de respostas indica a Filosofia como a ação de refletir:

[...]. A Filosofia pra mim é um saber cuja preocupação é refletir permanentemente sobre si e sobre o mundo, de tal forma que jamais aceitará uma definição, um conceito, como absoluto, como definido. (participante "a")⁵⁰;

[...] fazer com que o pensamento se volte sobre si [...] (participante "b")⁵¹.

Já o segundo grupo de respostas relaciona a Filosofia ao debate, ao diálogo, indicando-a como a ação de argumentar:

Filosofia, pra mim, é argumentação! (participante "c")⁵²;

[...] eu falo que a Filosofia tem que argumentar [...] (participante "d")⁵³.

Durantes as análises da tradição filosófica, um problema corrente no ensino de Filosofia foi o papel da História da Filosofia nas aulas de Filosofia a nível médio. Cientes desta querela, a segunda pergunta do questionário indagava os participantes a este respeito: Qual o lugar da história da Filosofia nas aulas de Filosofia no ensino médio (em escolas públicas)? Nas respostas,

⁵⁰Entrevista realizada no dia 12 de Maio de 2014.

⁵¹Entrevista realizada no dia 5 de Junho de 2014.

⁵²Entrevista realizada no dia 5 de Junho de 2014.

⁵³Entrevista realizada no dia 5 de Junho de 2014.

75% dos respondentes apontaram a História da Filosofia como base teórico/conceitual e/ou ponto de início de suas aulas:

Eu entendo que o que se ensina primeiro são as questões mais básicas e fundamentais [...] (deve-se) discutir alguns temas importantes da História da Filosofia, das áreas da Filosofia. (participante “a”);

Você pode pegar o dado histórico como referência, trazer para a realidade e questionar os problemas do dia a dia, saindo do senso comum e fazendo aquilo que nós chamamos de reflexão. (participante “b”);

Então, eu pego a base (História da Filosofia), trago pra hoje e vamos contextualizar. (participante “c”).

Já os 25% restantes apontam que a aula de Filosofia deve ser um espaço para reflexão contemporânea a respeito dos problemas globais e cotidianos do aluno:

[...] você pega alguma coisa impactante, alguma notícia impactante e joga na realidade deles. (participante “d”).

Para finalizar a entrevista os participantes foram convidados a opinar se o professor de Filosofia deve também ser um filósofo, ou ter o hábito do filosofar, 100% das respostas foram enfáticas na afirmação de que o professor de Filosofia não necessariamente deve ter por hábito o filosofar:

Talvez não seja necessário que ele seja um filósofo, mas que ele tenha um domínio básico dos principais nomes da Filosofia é fundamental. (participante “a”);

[...] ele pelo menos é bastante estudante da Filosofia [...] (participante “b”);

(o professor) é transmissor daquele conhecimento que ele estudou [...] (participante “c”);

Não precisa ser um filósofo profissional pra dar aula. (participante “d”).

DISCUSSÃO

Com esta pesquisa foi possível perceber uma grande afinidade entre as respostas dos professores “Porque Filosofia não se ensina [...] se ensina a filosofar!” (participante “b”) com as propostas dos documentos oficiais analisados: Filosofar é preciso (BRASIL, 2000, p. 44)!

Para este objetivo, os *Planos Curriculares Nacionais (Ensino Médio)* (BRASIL, 2000, p. 64) buscam estabelecer habilidades e competências que devem ser desenvolvidas junto aos alunos: (I) *representação e comunicação*, identificada como a habilidade dos alunos em realizar leituras filosóficas de textos de diferentes gêneros textuais, elaborando reflexões e defendendo-as argumentativamente; (II) *investigação e compreensão*, habilidade dos alunos em articular diferentes conhecimentos com a pluralidade de produções culturais existentes; e (III) *contextualização sociocultural*, entendida como a capacidade do aluno de contextualizar o

conhecimento filosófico com o período histórico de origem. Já na esfera estadual, o *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias* (2010) atribuem à Filosofia a responsabilidade de ampliar os significados e objetivos educacionais, instigando à reflexão.

Cerletti (2009, p. 70) traz um alerta sobre o ensino de Filosofia institucionalizado, o que vem de encontro com esta afinidade conceitual entre os professores e os documentos. A Filosofia em sala de aula costuma ser desenvolvida a partir de uma Filosofia específica e desenvolvida segundo a ótica daquele que a ensina! Quando ensina, o professor deve indicar aos alunos que aquela é a sua concepção e a sua compreensão a respeito do conteúdo abordado, há uma diversidade de autores e maior ainda é a diversidade de interpretações possível a respeito da Filosofia de um determinado autor. É de extrema importância que o educador explicita ao educando que seu ensino está partindo de uma determinada concepção e que aquela é apenas uma das diversas concepções possíveis.

Os documentos oficiais analisados e os próprios professores participantes desta pesquisa indicam que a função básica da Filosofia é ensinar a filosofar, porém como ensiná-lo se os professores não têm o hábito do filosofar? Como entrar em consonância com a proposta de Paulo Freire (1996), espelhando aquilo que ensina, sem que o professor da disciplina de Filosofia habite o filosofar? A suposta isenção filosófica encontrada, em que 100% dos entrevistados indicam que o professor de Filosofia não precisa ser um filósofo, nos parece um elemento complicador para o ensino desta disciplina.

Como atingiremos o objetivo do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010, p. 118), de superar o ensino transmissivo, quando concebemos que o professor de Filosofia é aquele que irá transmitir o “[...] conhecimento que ele estudou [...]” (participante “c”)? Os mesmo participantes que indicam à aula de Filosofia um espaço para a prática filosófica, sugerem certa incongruência quando defendem um ensino de Filosofia centrado nos estudos da história da Filosofia.

Do mesmo modo que encontramos uma suposta incoerência nas respostas dos participantes, encontramos algo semelhante no *Currículo do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2010) e na sua materialização nas salas de aula, os *Cadernos* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f, 2013g, 2013h, 2013i, 2013j, 2013k, 2013l). Como indicado anteriormente, o *Currículo do Estado de São Paulo* (2010, p. 115) indica a reflexão como o objetivo do ensino de Filosofia. Sendo assim, esta disciplina deveria contribuir com a formação de “[...] cidadãos capazes de interferir, de maneira consciente, no seu contexto social [...]” (SÃO PAULO, 2010, p. 115), contudo, sua materialização nas salas de aula, tendem a não seguir o objetivo proposto.

Um claro exemplo desta incoerência pode ser percebido na Situação de Aprendizagem 3, do *Caderno do professor: filosofia, ensino médio 1ª série, volume 1* (SÃO PAULO, 2013a), com o título: *Instrumentos de pesquisa em História da Filosofia*. Nesta, é proposto que os educandos formulem biografias de alguns filósofos, com o objetivo de acessarem a Filosofia historicizada, ligando-se a uma tradição com problemas próprios, inserida num contexto histórico (SÃO PAULO, 2013a, p. 27). Disto é possível deduzir que não há uma preocupação na problematização dos conteúdos apreendidos, mas sim uma simples preocupação na transmissibilidade de conteúdos históricos, havendo ainda um empobrecimento teórico quando se busca uma abordagem histórica.

Outro exemplo pode ser encontrado na Situação de Aprendizagem 4, do *Caderno do professor: filosofia, ensino médio 2ª série, volume 1* (SÃO PAULO, 2013e), com o título: *Autonomia*. Nesta, é proposto que se pense a autonomia como uma “[...] espécie de legislação particular do indivíduo, ou seja, as normas de conduta que ele cria para si mesmo.”. Nesta situação, aparecem os conceitos de *razão pura* e *razão prática* de Immanuel Kant, incitando a reflexão acerca das normatizações da conduta humana; porém não é indicado em nenhum momento que a abordagem kantiana é apenas uma das muitas abordagens possíveis a respeito desta mesma querela, o que pode ser caracterizado como um privilegialismo empobrecedor da riqueza filosófica.

Com estes exemplos, percebemos que é atribuído ao professor o papel de transmissor de conteúdos previamente estabelecidos, o que sugere uma didática geral. Tal prática desconsidera as particularidades e peculiaridades específicas de cada disciplina e as particularidades do cotidiano escolar. O professor não é um profissional dotado de uma didática geral que abarca todos os problemas do ensino, cada disciplina possui as suas peculiaridades e cada escola possui características e clientela distintas. Para que se possa tornar o ensino de Filosofia significativo para os alunos, é necessário que as aulas sejam essencialmente filosóficas, de forma que o aluno seja tratado como um aluno-filósofo-potencial e o professor seja um professor-filósofo, contagiando os aprendizes com a vontade de praticar o filosofar (CERLETTI, 2009).

CONCLUSÃO

Expressões como “atitude filosófica”, “pensamento filosófico” são utilizadas pelo *Currículo do estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias* (SÃO PAULO, 2010) nos momentos que se refere aos conteúdos básicos para a disciplina de Filosofia. Contudo esta pesquisa nos indica que os *Cadernos*, apesar de auxiliarem o trabalho docente quando se configuram como um guia de conteúdos a ser trabalhado, promovendo continuidade e uniformidade no trabalho dos

docentes de todo o estado; boicota a liberdade de cátedra e, devido suas contradições e insuficiências, poda a riqueza da história da Filosofia e do seu ensino.

Partindo do princípio de que o ensino de Filosofia deve ser feito de modo filosófico faz-se indelével que o educador de Filosofia assuma a postura de professor-filósofo, convidando seus alunos para um movimento de resistência, contrário ao fluxo de produção, ao ritmo de mercado: o professor-filósofo deve atrair seus alunos-filósofos-potenciais para a paciência característica do pensamento, dotando-os da fleuma e das bonomias necessárias ao pensar, freinando o ritmo atribulado da contemporaneidade! Este movimento faz-se necessário para “[...] dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito.” (CERLETTI, 2009, p. 27), levando os alunos a questionarem suas certezas, seus dógmas, favorecendo o exercício filosófico.

Enfim, considerando o que foi exposto neste estudo, pode-se concluir que o tecnicismo gerado pela cultura escolar de seguir os *Cadernos* à risca é prejudicial ao ensino filosófico; tais ferramentas didáticas, somadas às deficiências na formação dos professores, à isenção filosófica e à cultura gestora de zelar pelo seu uso diário em sala de aula resulta em um ensino tecnicista de Filosofia. Advém ainda o fato de que o emprego deste material muitas vezes se dá de forma forçosa, há uma adesão descontente por parte dos profissionais docentes, o que parece ser mais um elemento complicador do ensino de Filosofia. Ou seja, os *Cadernos* apresentam-se como um material empobrecedor da história da Filosofia, dificultando aos professores transfigurar a sala em ambiente próprio à produção filosófica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB n. 9.394/1996, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 6abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília, DF, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; v.3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo – SP: Edições 70, 2011.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

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

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

HEGEL, F. (1817) **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Epítome**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1988.

_____. **Leciones sobre la filosofia de la história universal**. Madri: Alianza Editorial, 1989.

_____. (1809-1822) **Escritos pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991.

_____. (1807) **Fenomenologia do Espírito**. Trad. de Paulo Meneses e Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.

_____. (1812) **Ciencia de la Logica**. 2 vol. 6ª ed. Trad: Augusta e Rodolfo Modolfo. Buenos Aires: LibrarieHachette, 1993.

_____. (1809-1815) **Discurso sobre educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. (1803). **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Ed.Unimep, 1996.

MINAYIO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, volume 1/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013a.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, volume 2/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013b.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, volume 3/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013c.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, volume 4/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013d.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 2ª série, volume 1/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013e.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 2ª série, volume 2/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013f.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 2ª série, volume 3/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013g.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 2ª série, volume 4/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013h.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 3ª série, volume 1/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013i.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 3ª série, volume 2/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013j.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 3ª série, volume 3/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013k.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 3ª série, volume 4/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013l.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias;** coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenador de área, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNOESTE: UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO

THE SUPERVISED IN THE COURSE OF PEDAGOGY DISTANCE OF UNOESTE: AN INNOVATION PROPOSAL

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos¹, Dayene Miralha de Carvalho Sano²

¹Universidade do Oeste Paulista, Pedagogia a Distância, Presidente Prudente/SP. e-mail: danielle@unoeste.br

RESUMO

O Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Unoeste tem oferecido há mais de quatro anos cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) nos âmbitos de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação *latu sensu*. A partir de 2016 serão propostos quatro cursos de graduação na modalidade a distância, sendo um desses cursos, a Licenciatura em Pedagogia. A partir da proposta de atividades de formação básica em licenciatura e no âmbito da Pedagogia e de um currículo estruturado em Eixos Norteadores, compreendidos como áreas do conhecimento, o estágio curricular supervisionado será estruturado a partir da investigação, reflexão crítica e experiência de planejamento, execução, avaliação de atividades educativas. Neste artigo será descrita a organização do estágio, compreendendo-o como uma experiência inovadora e desafiadora na modalidade da EaD.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Licenciatura em Pedagogia, Educação a Distância.

ABSTRACT

The Núcleo de Educação a Distância (NEAD) of Unoeste has offered for more than four years courses in the form of Distance Education in extension areas, improvement and graduate broad sense. From 2016 will be offered four graduate courses in the distance, one of these courses, the Pedagogy. From the proposal for basic training activities in degree and scope of Pedagogy and a structured curriculum in Axis Guiding, understood as areas of knowledge, supervised traineeship will be structured on the basis of research, critical thinking and planning experience, execution, evaluation of educational activities. In this article the stage of the organization will be described, including it as an innovative and challenging experience in the form of distance education.

Keywords: Supervised, Pedagogy, Distance Education.

INTRODUÇÃO

Desde os anos 2000 a Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) desenvolve estratégias voltadas à Educação a Distância (EaD), tendo ofertado inicialmente cursos de extensão nessa modalidade de educação. Em 2005, em atendimento à Portaria nº. 4.059 de 10 de dezembro de 2004, a instituição implementou na Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação (Faclepp), nos cursos de graduação reconhecidos, 20% da carga horária total dos cursos para atividades a distância, baseadas no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Nessa perspectiva a Facepp, em parceria com a Faculdade de Informática de Presidente Prudente (FIPP) e a Coordenação de Web da Unoeste, implantaram o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle “Aprender Unoeste”, visando dar suporte para o ensino e a aprendizagem a distância para toda a instituição. A partir de 2009, além das iniciativas de implementação de 20% da carga horária dos cursos para atividades a distância, no Aprender, a Unoeste foi credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) para atuar na criação e oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu* a distância.

Assim, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) foi criado em 2010 mediante a Portaria Institucional nº. 10. Desde então, atua no desenvolvimento e articulação das ações em EaD para todos os níveis de ensino e áreas de conhecimento, subsidiando as coordenações dos cursos das diferentes faculdades da Unoeste. Com essa iniciativa, a Unoeste tem buscado proporcionar melhores condições de acesso ao ensino superior a um maior contingente de pessoas.

Atualmente o NEAD gerencia cursos de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação *latu sensu* via portal Aprender Unoeste, que tem como característica o atendimento às necessidades específicas dos usuários, bem como o atendimento ao planejamento educacional expresso no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unoeste.

A partir de 2016 o NEAD terá autorização para oferta dos cursos de graduação em Administração, Gestão de Recursos Humanos, Processos Gerenciais e Pedagogia, sendo, esta, a única licenciatura prevista. Por isso, o Curso de Pedagogia a Distância tem o desafio de formar professores para atuar na Educação Básica em diferentes localidades, e atender as demandas da atual sociedade globalizada.

Considerando esse desafio, a proposta curricular do Curso de Pedagogia a Distância está organizada em Eixos Norteadores. Esses eixos são pontos principais em que os elementos das ciências deverão guiar a aprendizagem dos discentes. Com isso, serão propostos os eixos: Fundamentos do Processo Educativo, Prática Pedagógica na Educação Básica I, Prática Pedagógica na Educação Básica II e Gestão Escolar e Educação Profissional e para a Diversidade.

Conforme Gatti (2010), a licenciatura em Pedagogia tem, na atualidade, amplas atribuições. Embora seu objetivo principal seja a formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, a complexidade curricular exigida para os cursos de Pedagogia é grande.

Com isso, há que se pensar em cursos que tenham uma matriz curricular diversificada e inovadora, e que discuta desde as grandes áreas do conhecimento até os aspectos voltados ao

planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (GATTI, 2010, p. 1358).

Soma-se a esse desafio a perspectiva de abordar conteúdos de formação na modalidade a distância. Essa modalidade de educação está diretamente ligada às inovações tecnológicas e aos princípios de uma aprendizagem cada vez mais autônoma. De acordo com Formiga (2009) a EaD e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se constitui um setor altamente dinâmico e passível de inovações. Com essa perspectiva, além de pensar em um currículo dinâmico e integrado, foi necessário, no contexto do curso de Pedagogia a Distância da Unoeste, pensar em um estágio curricular supervisionado voltado à formação e ao preparo dos futuros professores para esses aspectos e suas consequências pedagógicas.

Em conformidade com a Resolução CNE/CP Nº2/2015 que institui as diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação/ licenciatura, devem ser desenvolvidas 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas. Conforme o projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância, essas áreas específicas são contempladas nos Eixos de Gestão Escolar e Educação Profissional e para a Diversidade.

Além disso, pesquisas como a de Gatti e Nunes (2009) apontam que, embora o número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia tenha sido ampliado pela legislação, há que se pensar em como proporcionar aos discentes um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico e criar espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes.

De acordo com essas premissas e o estudo de Xavier (2009), O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia a Distância da Unoeste consistirá em um processo planejado, para a integração entre conhecimentos práticos e conhecimentos teóricos que complementem a formação acadêmica dos estudantes. Assim, em uma perspectiva inovadora, os discentes terão a oportunidade de desenvolver projetos de ensino referentes aos eixos norteadores do curso, desenvolvendo habilidades para a docência dentro da concepção integrada da formação do professor.

Portanto, o presente artigo tem como proposta descrever a organização do estágio supervisionado proposto no curso de Pedagogia a Distância da Unoeste, considerando como poderão ser desenvolvidos os projetos de ensino, planos de aula e projetos integradores, juntamente com as observações, caracterizando esse conjunto como um desafio inovador a ser empreendido em um curso de licenciatura na modalidade da EaD.

METODOLOGIA

O artigo está estruturado em uma análise documental e bibliográfica. Para dar forma ao corpus bibliográfico foi realizada pesquisa na base de dados Scielo, em que foram consultados artigos científicos a partir dos descritores: Licenciatura em Pedagogia, Estágio Curricular Supervisionado, Licenciatura a Distância, Projeto Pedagógico de Graduação a Distância, considerando o recorte temporal de 2009 a 2015.

A análise documental foi centrada na legislação educacional brasileira, desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 e as resoluções e portarias referentes aos cursos de licenciatura e pedagogia disponíveis no portal do Ministério da Educação.

De acordo com Godoy (1995), o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, que podem ser reexaminados para que hajam novas interpretações ou interpretações complementares é caracterizado como pesquisa documental.

Além dos documentos referentes à legislação, foi realizada uma análise documental em relação às portarias e resoluções internas da Unoeste referentes ao NEAD e aos cursos propostos pela instituição na modalidade de EaD, bem como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Pedagogia a Distância e o Manual de Orientações de Estágio do referido curso.

RESULTADOS

O estágio curricular supervisionado é uma atividade que permite o aprimoramento dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades essenciais ao exercício da docência, integrando teoria e prática de maneira a aperfeiçoar, testar e organizar os conteúdos previstos.

Na matriz curricular do Curso de Pedagogia a Distância da Unoeste, organizada em eixos norteadores, o delineamento de experiências formadoras e sociopolíticas, é previsto no estágio no sentido de estimular a participação dos discentes em situações reais de vida e de trabalho, consolidando aspectos necessários à profissionalização e explorando competências didático-pedagógicas que podem e devem ser organizadas em consonância com o desenvolvimento do currículo de licenciatura.

Considerando o caráter multidimensional da Educação a Distância (EaD), as atividades de estágio não serão tradicionais, ou seja, baseadas somente na observação passiva das atividades empenhadas por docentes nas instituições escolares.

De acordo com o Manual de Orientações (2015), além das observações em contextos escolares, o estágio será realizado também em forma de projetos, em que o elo teoria/prática será estruturado mediante propostas de projetos integradores entre universidade e escola, envolvendo, portanto, as disciplinas de cada semestre do curso, os graduandos e as unidades de ensino.

Por essa característica, o estágio deverá ser um eixo articulador organizado a partir da produção do conhecimento no desenvolvimento do currículo do curso, mais atentamente em cinco semestres letivos.

Para tanto, o seu desenvolvimento possibilitará ao discente o contato com problemas reais da sua comunidade e realidade, visando com que analise possibilidades de atuação em sua área de trabalho, ou seja, desempenhando atividades contextualizadas.

Nesse sentido, configuram-se como objetivos do estágio supervisionado:

- Permitir a integração entre os processos de ensino, pesquisa e aprendizagem;
- Aprimorar habilidades profissionais inerentes ao exercício da docência em instituições de ensino formais e não formais;
- Permitir a reflexão e a ação sobre as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas;
- Proporcionar o intercâmbio de informações e experiências de ensino reais, necessárias ao efetivo exercício da profissão;
- Proporcionar ao discente a segurança em iniciar atividades profissionais, oportunizando o desenvolvimento de projetos e a execução de tarefas relacionadas a sua área de maior interesse;
- Oportunizar vivências e desenvolvimento de projetos de trabalho junto a professores da Educação Básica, Gestão e Serviços de Apoio, levando em consideração a diversidade desses contextos e situações que apresentam a educação;
- Estimular a cientificidade e o aperfeiçoamento profissional;
- Aprimorar o processo de avaliação institucional a partir do resultado do desempenho do discente na prática. (NEAD UNOESTE, 2015, p. 04).

Nessa perspectiva, o estágio está estruturado mediante a preocupação em envolver atividades de observação, reflexão-crítica, reorganizações de ações e de pesquisa participante do processo educacional coletivo. Assim, por meio da realização de projetos, observação, reorganização e de pesquisa, o sucesso do estágio será alcançado.

Conforme Xavier (2009), o estágio supervisionado pode provocar uma possível reflexão sobre a educação e a prática pedagógica, gerando um pensamento crítico de sua futura prática e consciência quanto à importância do estudo e formação. Assim, as atividades de estágio do curso de Pedagogia a Distância da Unoeste ocorrerão sempre na organização de projetos articulados às disciplinas dos eixos norteadores que estarão centradas em didática e metodologias de ensino.

Para tanto, o caráter inovador do estágio supervisionado será centrado em: atividades de planejamento de ensino; trabalhos diagnósticos, elaboração e execução de projetos; desenvolvimento de material didático; estudos de caso; e pesquisa-ação: relacionada à identificação, estudo e intervenção na realidade escolar.

Gatti e Nunes (2009) denunciam que algumas instituições brasileiras indicam que os estágios são integrados às disciplinas, mas não são feitas referências explícitas a esse contexto. Por causa dessas imprecisões, inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos. Por isso, neste artigo faremos a indicação exata dessa integração.

DISCUSSÃO

Para atender à Resolução CNE/CP Nº2/201, a carga-horária de Estágio supervisionado do curso de Pedagogia a Distância da Unoeste corresponde a 450 horas, a serem distribuídas ao longo de cinco semestres: Estágio na Educação Infantil: 100 horas – 3º semestre; Estágio no Ensino Fundamental - Alfabetização: 100 horas – 4º semestre; Estágio no Ensino Fundamental: 100 horas – 5º semestre; Estágio na Gestão Educacional: 75 horas – 6º semestre; Estágio em Serviços e Apoio Escolar: 75 horas – 7º semestre.

A interlocução dos estágios com as disciplinas propostas nos Eixos Norteadores do curso compreende ao exposto no quadro 1:

Quadro 1: Estágio Supervisionado X Disciplinas do Currículo do Curso

Ano/Semestre do Curso	Eixo Norteador	Estágio/Carga Horária	Disciplinas
2º/3º	A prática pedagógica na Educação Básica I	Educação Infantil – 100 horas	Organização da Educação Básica Didática da Educação Infantil Corpo e Movimento na Educação Infantil Matemática na Educação Infantil Natureza e Sociedade na Educação Infantil Literatura Infantil
2º/4º	A prática pedagógica na Educação Básica I	Ensino Fundamental/Alfabetização – 100 horas	Fundamentos da Alfabetização Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa Metodologia do Ensino da Matemática Metodologia do Ensino de Ciências Metodologia do Ensino de

			Geografia
3º/5º	A Prática Pedagógica na Educação Básica II	Ensino Fundamental – 100 horas	Metodologia do Ensino de História Metodologia do Ensino de Artes Educação Especial, Inclusão e Tecnologia Assistiva Avaliação Educacional Métodos e Técnicas de Pesquisa Currículo, Sociedade e Escola
3º/6º	Gestão Escolar	Gestão – 75 horas	Projetos de Pesquisa em Educação Gestão Educacional Gestão Educacional em Espaços Não Escolares Estatística Aplicada à Educação Coordenação e Supervisão no Processo Pedagógico Organização do Trabalho Pedagógico
4º/7º	Educação Profissional e para a Diversidade	Serviços e Apoio Escolar (Pedagogia Hospitalar/Pedagogia Empresarial/ONGs/Projetos e Movimentos Sociais) – 75 horas	Pedagogia Hospitalar Educação do Campo e Movimentos Sociais Pedagogia Empresarial Diversidade e Cultura Afro-Brasileira Diversidade e Educação Indígena Educação de Jovens e Adultos

Observa-se no Quadro 1 que o currículo foi estruturado de modo a formar um profissional dotado de conhecimentos relacionados à teoria e prática, ao espírito científico e ao pensamento reflexivo, a fim de que compreenda o sistema educacional e os processos de desenvolvimento humano. Além disso, os conhecimentos estruturados em Eixos Norteadores presentes também nos estágios permitirão a compreensão progressiva dos aspectos que devem permear a vivência social e profissional, constituindo uma estrutura intelectual sistematizada de forma contínua para o aperfeiçoamento científico, cultural e profissional dos discentes.

No Estágio de Educação Infantil, além da observação de aulas de Educação Infantil disponibilizadas no Aprender Unoeste ou em uma escola de educação básica haverá a proposta de um Projeto de Ensino que contemple as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No Ensino Fundamental/Alfabetização os discentes poderão realizar a observação de aulas de Alfabetização disponibilizadas no Aprender Unoeste ou em uma escola de educação básica e propor quatro Planos de Aula. No estágio seguinte, de Ensino Fundamental, haverá a observação de aulas de Ensino Fundamental disponibilizadas no Aprender Unoeste ou em uma escola de educação básica e os discentes deverão elaborar um Projeto de Ensino que contemple pelo menos três disciplinas de Metodologias de Ensino presentes no semestre referente ao mesmo.

Na etapa de estágio de Gestão, os discentes deverão realizar a análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola, seguindo parâmetros definidos no Manual de Orientações de Estágio. Finalmente, no Estágio de Serviços e Apoio Escolar, os discentes deverão elaborar e executar um Projeto de Intervenção para uma modalidade de ensino: Pedagogia Hospitalar; Educação do Campo e Movimentos Sociais; Pedagogia Empresarial; Diversidade e Cultura Afro-Brasileira; Diversidade e Educação Indígena e; Educação de Jovens e Adultos.

Com essas perspectivas, o curso busca inter-relacionar as disciplinas e o estágio, fazendo-as convergir para a formação de um professor com habilidades múltiplas. Salientando que a observação de aulas disponibilizadas no Aprender Unoeste será fundamentada na teoria da tematização da prática que, conforme Weiz, consiste em uma análise que parte da prática documentada para que sejam problematizadas as hipóteses didáticas inerentes ao trabalho do professor.

CONCLUSÃO

Consideramos que as práticas de docência e gestão educacional permitirão não só a observação, mas o acompanhamento do planejamento, execução e avaliação dos sistemas educacionais formais e não formais, garantindo o atendimento aos documentos legais que preconizam a formação de professores no Brasil.

Em relação ao processo de formação inicial em EaD, o curso seguirá as premissas dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007), propondo um programa com múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, buscando considerar as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes, a definição de encontros presenciais obrigatórios, os estágios supervisionados, as práticas e os TCC.

Espera-se que, estando em andamento, o Curso de Pedagogia a Distância construa sua própria identidade, buscando, além da estrutura da matriz curricular, uma metodologia de ensino com os padrões de qualidade de EaD, e os referenciais para formação de professores atuais e inovadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 13 de dezembro de 2005. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

FORMIGA, M. A terminologia da EAD. In: LITTO; Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 39-46.

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

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo dos currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas** / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **RAE**, v. 35, n. 3, Mai./Jun. 1995.

XAVIER, J. P. B. O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Língua Inglesa em uma instituição de Ensino Superior na cidade de Paranaguá. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. PUCPR, 2009.

O LAZER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

LEISURE IN EDUCATIONAL PHYSICAL EDUCATION: CURRICULUM ANALYSIS IN THE STATE OF SÃO PAULO

Tatyane Perna Silva¹, Cinthia Lopes da Silva²

¹Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Piracicaba-SP. e-mail: tatyperna@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em analisar o Currículo e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de educação física, visando compreender qual o trato destinado ao lazer nestes documentos. Este trabalho apresenta-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de acordo com Severino (2007). Os documentos poderiam ter abordado o lazer em outras séries, pois, partindo de nossa discussão anterior, acreditamos que ele seja para todos e deva ser de conhecimento de todos. Neste caso, o acesso está restrito aos alunos mais velhos, quase adultos, pois na última série do ensino médio os alunos normalmente têm entre 16 e 18 anos. Além disso, não encontramos nos documentos como seria realizado o trabalho dos conteúdos da cultura corporal de movimento em sua relação com o lazer.

Palavras-chave: Lazer, Educação, Educação Física, Currículo, Escola.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the Leisure in educational Physical Education: curriculum analysis in the state of São Paulo. To do so, we use bibliographical and documental research (Severino, 2007). The documents could have addressed the pleasure in other series because, from our earlier discussion, we believe it to be for everyone and should be known to all. In this case, access is restricted to older students, nearly adults, for the last year of high school students usually have between 16 and 18 years. Furthermore, we found in the documents as would be accomplished the work of the body culture content movement in its relation with leisure.

Key-words: Leisure, Education, Physical Education, Curriculum, Scholl.

INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de trabalhos, discussões e reflexões que se iniciaram antes de meu ingresso no programa de pós-graduação e, desde então, têm-se desenvolvido.

Acreditamos que a Educação Física, como área de pesquisa, seja uma grande aliada quando se trata do lazer, pois sabemos que estes dois campos têm uma forte ligação histórica. Além da pesquisa, a Educação Física, como disciplina inserida no contexto escolar, pode constituir um canal para a discussão do lazer em seus aspectos educativos e de desenvolvimento pessoal e social, além de proporcionar a experiência de diferentes práticas corporais que podem ser realizadas no tempo disponível.

Desta forma, a Educação Física escolar pode ser compreendida como uma disciplina na qual há possibilidade de se abordar o lazer, especialmente no que diz respeito à educação para o

lazer. Neste sentido, o presente trabalho tem como tema norteador a seguinte pergunta: de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo, em que momento o professor de Educação Física deve abordar o tema lazer em suas aulas?

Assim, o objetivo deste trabalho consiste em analisar o Currículo e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de educação física, visando compreender qual o trato destinado ao lazer nestes documentos.

METODOLOGIA

Com o objetivo de contribuir com o debate sobre o lazer na educação física escolar, este trabalho analisou a o *Currículo do Estado de São Paulo*, apresentando-se como uma pesquisa bibliográfica, tendo como base as ideias de Severino (2007), que a define como sendo aquela que é realizada a partir de registros disponíveis, assim, as fontes de pesquisa são os textos já produzidos, nos quais o pesquisador trabalha a partir das contribuições de outros autores. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre um determinado tema.

Além disso, utilizamos de pesquisa documental para análise do documento oficial de organização curricular do Estado de São Paulo, o *Currículo* do estado referente à disciplina Educação Física. De acordo com Gil (2002), este tipo de pesquisa difere da bibliográfica na natureza das fontes utilizadas; assim, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam nenhum trato analítico.

A análise documental deu-se a partir da questão inicial desta dissertação, procurando compreender em que momento o professor de Educação Física deve abordar o tema lazer em suas aulas.

A análise destes documentos foi realizada pelo fato de constituírem parte de uma estratégia governamental para determinar o que deve ser abordado nas aulas de educação física. Deste modo, torna-se uma referência para verificar o que se espera do professor desta disciplina com relação ao lazer nas aulas.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O tema lazer tem em seu entendimento discussões polêmicas pela existência de diferentes concepções sobre o assunto, sofrendo variações conceituais. Em meio a essa diversidade, nota-se que várias áreas de conhecimento vêm estabelecendo relações com o lazer.

Por estes motivos, optamos por fazer um breve relato histórico do lazer para chegarmos à definição que adotaremos em nossa discussão.

A definição do lazer como manifestação social remonta à segunda metade do século XIX, a partir das transformações ocasionadas pela Revolução Industrial. No Brasil, a preocupação com o lazer teve início a partir da urbanização das cidades (MARCELLINO, 2012).

Nas primeiras tentativas de sistematizar o conhecimento sobre o lazer, observamos um caráter assistencialista, o que, segundo Marcellino et al. (2007), contribui para uma compreensão restrita da ideia da atividade e das possibilidades práticas proporcionadas por ela, além de colocar em segundo plano seu papel pedagógico.

Pode-se citar que os eventos de lazer tiveram o apoio do Serviço Social do Comércio (SESC), que a partir de 1969 passou a priorizar o lazer como campo de atuação. Foi também nesta época que os estudiosos brasileiros tiveram a oportunidade de participar de palestras e cursos ministrados pelo sociólogo francês Joffre Dumazedier, que exerceu grande influência nos estudos desta área realizados no Brasil.

As produções no campo do lazer no Brasil adquiriram visibilidade a partir dos anos 1970 e 1980, partindo para um processo de legitimação como campo de estudos. Assim, “a década de 1970 pode ser considerada um marco para a organização do lazer como um campo de estudos sistematizados e de intervenções” (GOMES; MELO, 2003, p. 27).

Em uma das primeiras publicações sobre o tema, Lenea Gaelzer (1985) enfatiza o “tempo livre” como uma forma de recuperação das forças físicas, psíquicas e espirituais. A autora apresenta sua preocupação no que diz respeito à educação para o tempo livre.

O sociólogo Joffre Dumazedier foi responsável pela formulação de alguns dos conceitos fundamentais sobre lazer, como sua característica de não imposto, pois sua prática é resultado da própria vontade do indivíduo; seu caráter é desinteressado, ou seja, a atividade não está relacionada a finalidade alguma, e sua prática é individualista, por estar atrelada aos interesses do indivíduo que a pratica. Assim, para o autor, o lazer é:

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 1976, p. 34).

O pensamento de Dumazedier teve grande aceitação e influência no Brasil, o que conferiu impulso às pesquisas sobre lazer em nosso país. A vinda do sociólogo ao Brasil estimulou a troca de ideias e a preocupação com o desenvolvimento do lazer como um campo de estudos (GOMES; MELO, 2003).

Em questão de pioneirismo, podemos citar dois brasileiros como principais autores da teoria do lazer em nosso país: Requixa, que define o lazer como “ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação

psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social” (1980, p. 35), e Medeiros, que entende o lazer como “espaço de tempo não comprometido, do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e vida” (1980, p. 3).

Nas três definições apresentadas (Dumazedier, Requiça e Medeiros), observamos uma preocupação com as funções do lazer para o homem, como descanso, ocupações, divertimento, desenvolvimento. Entendemos que estas importantes definições direcionam-se ao fator “tempo”, tornando-se limitadas em seu significado.

Procurando um conceito mais amplo, encontramos em Marcellino (2010) o mais adequado para nossa pesquisa, tornando possível a compreensão do lazer em sua totalidade. O autor define-o como:

a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” desta vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. (MARCELLINO, 2010, p. 29).

O autor considera que, para a vivência do lazer, são necessários dois aspectos imprescindíveis: tempo e atitude. Assim, o “tempo de lazer” é entendido como aquele que é liberado das obrigações profissionais, familiares, sociais, religiosas, domésticas e políticas. Além disso, o lazer não pode ter um caráter obrigatório, ou seja, a atividade é escolhida de livre vontade pelo sujeito e vivenciada de forma desinteressada, sem “recompensas”. Observamos que o tempo destinado ao lazer – tempo disponível – está diretamente relacionado com o tempo das obrigações.

Ressaltamos que não é possível isolar o lazer de questões como trabalho e educação nem pensar em uma vivência desconectada da influência da sociedade. Separá-lo por completo seria, então, retornar a uma visão parcial de seu significado.

Entendemos que na vivência do lazer existem múltiplas possibilidades de contato com os produtos e processos culturais, permitindo o descanso, divertimento e desenvolvimento, tanto social quanto pessoal.

Porém, a possibilidade de vivência do lazer nem sempre pode ser constante na vida das pessoas, pois existem alguns fatores limitantes aos quais Marcellino (2010) denomina barreiras interclasses e intraclasses.

Com isso, é preciso verificar como os sujeitos têm acesso e possibilidades no lazer, sendo que o acesso a esse direito é favorecido nas camadas mais privilegiadas da população, impedindo que as camadas econômicas de baixa renda tenham as mesmas oportunidades (BRUHNS, 1997).

Bruhns (1997) contempla essa discussão dizendo que encontramos teorias que concebem o lazer como não prioritário para as camadas mais pobres da população, sendo o argumento

principal o não suprimento das necessidades básicas. Segundo esta visão, o lazer não é considerado um direito social, mas um privilégio das classes mais abastadas, uma mercadoria, atendendo à sua visão funcionalista.

Para que ocorra o exercício crítico e criativo do lazer, além de uma participação efetiva neste campo, é necessário que sejam oferecidas informações específicas reconhecendo as possibilidades do lazer no que concerne ao desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Sendo assim, é preciso um mínimo de orientação que permita a escolha da atividade, estimulando a população a participar de atividades que contemplem os conteúdos culturais do lazer apontados por Marcellino (2007), que se baseou em Dumazedier (1980b) e Camargo (2006). São eles os conteúdos manuais, artísticos, intelectuais, sociais, turísticos e físico-esportivos.

Devemos ainda considerar que o lazer não se trata apenas de descanso e divertimento; por meio das atividades deve-se procurar estimular o desenvolvimento, enfatizando seu valor menos considerado. A experiência proporcionada pela vivência do lazer deve ser/estar associada ao desenvolvimento da sociabilidade, da liberdade, da cidadania, trazendo à tona valores às vezes esquecidos pela sociedade.

Acreditamos que a educação física seja um espaço para além da transmissão e transformação de cultura, mas é também um lugar de produção cultural. É, também, um momento para a discussão de fenômenos que rodeiam as esferas lazer/trabalho/educação como, por exemplo, a mídia, assumindo uma posição crítica diante dela.

Muitas vezes a educação física é entendida como uma disciplina menos importante, se comparada às outras; além disso, a função do professor de educação física é confundida com a de um treinador, por exemplo, que deve descobrir talentos esportivos ou formar equipes para representar a escola em competições (TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012).

Essa discussão nos remete a Betti (2003), que acredita que a educação física deva:

assumir a responsabilidade de formar o cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal – o esporte espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas etc. (BETTI, 2003, p. 17).

Desta forma, as vivências do lazer e da escola possuem a característica da busca da participação e do desenvolvimento das pessoas, além de serem consideradas um direito de todos. Estas duas áreas estabelecem uma forte relação por meio de seus processos educativos, levantando a importância da educação para o lazer e da escola como um espaço privilegiado para essa aprendizagem.

Assim, é possível ter uma efetiva atuação pedagógica, seja atuando na escola durante as aulas com a educação para o lazer, seja nos momentos disponíveis na escola para se realizar a educação pelo lazer. Tudo isso sempre embasado pelos valores, ética e pluralidade cultural que

tentamos passar para os alunos, respeitando o tempo/espaço e a atitude pelos quais a educação pelo e para o lazer acontecerão, enfatizando a possibilidade de escolha das atividades e seu caráter desinteressado e enaltecendo as possibilidades educativas contidas no lazer. Por último, e não menos importante, é preciso lembrar que o descanso e o divertimento são os valores mais comumente associados ao lazer, porém temos o dever de relembrar outra possibilidade, não tão perceptível, que é o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo que ele promove.

RESULTADOS

Com a criação desses dois documentos, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008 e o Currículo do Estado de São Paulo em 2010, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo visou contribuir para a formação de uma base de conhecimento que fosse comum a todos os alunos, fazendo com que as escolas realmente funcionassem como uma rede.

Os documentos propõem os princípios orientadores para que a escola seja capacitada a promover algumas competências julgadas necessárias para enfrentar os desafios sociais, culturais e profissionais. Deste modo, as escolas tornam-se aptas a preparar os alunos para a vida em sociedade.

A PCESP tem um papel norteador para o professor que atua na escola, porém não há evidências de que ele a tenha como referência, já que foi elaborada por pesquisadores da Educação Física, não ocorrendo a participação de professores que atuam na escola. Podemos dizer que a implantação da PCESP foi autoritária, pois não deu espaço para discussão com o corpo docente; sendo assim, os professores tiveram de aceitá-la sem ler previamente o documento, muito menos participar das decisões para sua construção.

A PCESP defende que o professor de Educação Física deve trabalhar com cinco grandes eixos: jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica.

As aulas destinadas ao ciclo II (antigas 5a a 8a séries) tratam de evidenciar os significados presentes nas experiências já previamente vivenciadas no ciclo I (antigas 1a a 4a séries).

Para os últimos dois anos do ciclo II, mais precisamente pelo fato de os alunos já terem certo amadurecimento em sua capacidade de absorção e reflexão, os conteúdos devem abordar a contextualização e fundamentação dos grandes eixos citados.

Para o ensino médio, o documento define como objetivos gerais a compreensão do jogo, esporte, ginástica luta e atividades rítmicas como fenômenos socioculturais. Para que isso ocorra, os cinco eixos de conteúdo – jogo, esporte, luta, ginástica e atividade rítmica – devem relacionar-se com alguns eixos temáticos: a) corpo, saúde e beleza; b) contemporaneidade; c) mídias; d) lazer e trabalho.

O primeiro eixo temático – corpo, saúde e beleza – deve tratar das doenças relacionadas ao sedentarismo, dos chamados padrões de beleza corporal, associando-os às práticas alimentares e à prática de exercícios físicos. No eixo contemporaneidade, deve-se abordar a questão das transformações pelas quais nossa sociedade passou e está passando, afetando os relacionamentos e até mesmo o preconceito. Em mídias, o professor deve contemplar a influência que os meios de comunicação exercem sobre seus alunos, explicar os interesses mercadológicos e incentivar a análise crítica de situações impostas pela mídia. No último eixo, lazer e trabalho,

os conteúdos da Educação Física devem ser incorporados pelos alunos como possibilidades de lazer em seu tempo escolar e posterior a ele, de modo autônomo e crítico; além disso, a educação física deve propiciar a compreensão da importância do controle sobre o próprio esforço físico e o direito ao repouso e lazer no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2008, p. 47).

Ao final da Proposta, seguem os cronogramas, por bimestre, dos conteúdos que devem ser abordados na disciplina de Educação Física. Em tais cronogramas encontramos a palavra “lazer” somente no terceiro e quarto bimestres da terceira série do ensino médio.

Fizemos também a leitura do Cesp (o documento mais recente que direciona os conteúdos escolares), para observar qual foi a mudança de um documento para o outro, porém constatamos que este documento nada mais é que uma cópia, muitas vezes literal, da PCESP. A pequena mudança que pudemos notar está em dois subitens apresentados pelo Cesp: um, sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos e outro sobre os subsídios para a implantação do currículo proposto.

O primeiro subitem refere-se à articulação entre as disciplinas e as atividades escolares com o que se espera que os alunos aprendam no processo escolar e além dele. Também prevê que as habilidades como “identificar” e “reconhecer” sejam ampliadas para “relacionar” e “analisar”; no ensino médio esperam-se habilidades como “apreciar, elaborar e intervir”, contribuindo para a construção da autonomia e criticidade do aluno.

O segundo subitem trata dos espaços para a aula de Educação Física para além da quadra, sugerindo que algumas situações de aprendizagem podem ser realizadas em sala de aula, no pátio, na biblioteca, na sala de informática, na sala de vídeo, ou até mesmo em alguns espaços da comunidade local.

Ao final do documento, como na PCESP, seguem os quadros de conteúdos para cada série por bimestre. Existem algumas diferenças entre os dois documentos. Então, pelo fator atualidade, levaremos em conta os quadros apresentados pelo Currículo do Estado de São Paulo.

Os quadros que apresentam os conteúdos para cada série são acompanhados por um segundo quadro intitulado “Habilidades”, que traz especificadas as habilidades que se esperam que os alunos desenvolvam a cada bimestre.

Procuramos a palavra “lazer” em todos os quadros de conteúdos e habilidades, e encontramos somente no segundo, terceiro e quarto bimestres da terceira série do ensino médio.

No segundo bimestre ele é colocado como segundo tema, porém a ênfase do professor deve ser em “saúde e trabalho” e as habilidades esperadas são relacionadas com a ginástica laboral: a) identificar reações do próprio corpo diante das demandas ocupacionais; b) reconhecer motivos pelos quais a ginástica laboral contribui para a prevenção de doenças relativas ao trabalho; c) identificar as possibilidades de atividades na ginástica laboral. No terceiro bimestre aparece como segundo tema a ser abordado pelo professor: “O lazer como direito do cidadão e dever do Estado”. As habilidades esperadas são: a) construir argumentos sobre a importância do lazer; b) identificar possibilidades de lazer nas atividades de cultura de movimento; c) identificar diferenças e semelhanças de valores, interesses e recompensas nas situações de lazer e trabalho; d) identificar e reconhecer as dificuldades/facilidades para o acesso ao lazer. No quarto bimestre também aparece como segundo tema: “Espaços, equipamentos e políticas públicas de lazer” e “O lazer na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos, interesses e estratégias de intervenção”. As habilidades são: a) identificar as necessidades de lazer na comunidade; b) propor formas de organização do tempo disponível a partir dos interesses e conteúdos do lazer; c) elaborar argumentos para problematizar a ausência de espaços de lazer na comunidade.

Acreditamos que os documentos poderiam ter abordado o lazer em outras séries, pois, partindo de nossa discussão anterior, acreditamos que ele seja para todos e deva ser de conhecimento de todos. Neste caso, o acesso está restrito aos alunos mais velhos, quase adultos, pois na última série do ensino médio os alunos normalmente têm entre 16 e 18 anos. Além disso, não encontramos nos documentos como seria realizado o trabalho dos conteúdos da cultura corporal de movimento em sua relação com o lazer.

DISCUSSÃO

Lembramos que nossas considerações baseiam-se nos dois documentos, porém não é nossa intenção verificar como o professor utiliza este material em sala de aula e, sim, observar em que momento e em que situação o professor é orientado a abordar o lazer.

Observamos, então, os conteúdos da Educação Física, segundo o Cesp e a PCESP, e estes são divididos em esporte, ginástica, luta, atividades rítmicas e jogos. Além disso, para o ensino médio indica-se de que tais conteúdos sejam trabalhados junto aos eixos temáticos corpo, saúde e beleza, contemporaneidade, mídias, lazer e trabalho.

Identificamos nos documentos uma preocupação em considerar a cultura que o aluno já conhece, pois hoje há “necessidade de compreender o fenômeno das culturas juvenis, pois tem havido uma dissociação entre a vida (a ‘cultura viva’) e a escola” (SÃO PAULO, 2010, p. 179).

Esta preocupação com a cultura gera um questionamento sobre a organização dos conteúdos programáticos da disciplina de Educação Física: se há uma preocupação com o “histórico” do aluno em torno das atividades que ele possa já realizar fora da escola, muitas vezes em seu tempo disponível, por que abordar o lazer somente na terceira série do ensino médio?

A importância da cultura aos olhos dos documentos transparece na organização dos conteúdos da disciplina. O fato de entendermos o lazer como cultura leva-nos a considerar que todos, de todas as faixas etárias, podem e devem vivenciá-lo. E, para que essa vivência possa ser realizada nos níveis crítico e criativo, acreditamos que seja essencial a educação para o lazer visando, além do descanso e divertimento, ao desenvolvimento pessoal e social de quem o pratica.

Observamos também a ausência do jogo nos conteúdos programados para o ensino médio, tendo em vista que o espaço privilegiado para a manifestação da ludicidade é na vivência do conteúdo jogo, segundo Marcellino (2011). Sendo assim, o Currículo demonstra uma inconformidade com o referencial teórico utilizado no documento, pois desconsidera o elemento lúdico nos conteúdos do ensino médio, talvez por entender que estes alunos estejam mais próximos do mundo do trabalho e, portanto, a vivência das práticas corporais deveria ter uma perspectiva funcionalista.

CONCLUSÃO

A partir de nossa discussão, deixamos claro que acreditamos em um lazer em que seja considerada a relação com as demais esferas da vida, como a educação e o trabalho, sendo que em seu entendimento parcial, como no caso dos documentos, ele é considerado, em muitas ocasiões, oposição ao trabalho, aproximando-se da concepção funcionalista abordada neste texto.

Lembramos que nossas considerações tiveram a intenção de observar em que momento o professor de educação física é orientado a abordar o lazer em sala de aula, e não a de verificar se ou como ele utiliza esse material, sendo que esta pode ser levantada como outra possibilidade de pesquisa.

Desta forma, identificamos nos documentos certa preocupação em versar sobre a importância do lazer, bem como sobre espaços e políticas públicas. Acreditamos, porém, que esta visão ainda é superficial, incompleta e tardia.

Outra questão não apontada nos documentos diz respeito à multidisciplinaridade do lazer, mencionada em nossa discussão sobre o tema. Além disso, o lazer parece ser um ponto isolado na própria disciplina de Educação Física, pois não há, aparentemente, conexão com seus demais conteúdos.

Acreditamos também, que o lazer em seu aspecto educativo relaciona-se com uma educação duradoura, desenvolvida ao longo da vida, como um espaço para reivindicações. Neste sentido, consideramos a educação transformadora, um instrumento para criação e recriação de cultura.

Assim, o lazer pode ser inserido no conteúdo programático da disciplina de Educação Física das outras séries dos ensinos fundamental e médio, proporcionando a todos os alunos o conhecimento sobre o lazer e suas implicações na sociedade. Isto pode contribuir para que seja possível o desenvolvimento de um homem integral, crítico e criativo, capaz de participar cultural e politicamente, gerando valores que questionem a ordem social, que incitem mudanças para melhoria da sociedade. Pois as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física podem influenciar nas escolhas realizadas no lazer.

Enfatizamos que a análise dos documentos foi realizada somente no viés da Educação Física, porém acreditamos que as outras disciplinas inseridas no contexto escolar possam discutir o lazer, promovendo a interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BRUHNS, H. T. **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Unicamp, 1997.

CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DUMAZEDIER, J. **Planejamento do lazer no Brasil: a teoria sociológica da decisão**. São Paulo: SESC, 1980a.

GAELZER, L. **Ensaio à liberdade: uma introdução ao estudo da educação para o tempo livre**. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1985.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. L.; MELO, V. A. de. **Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa**. Movimento, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 23-44, jan.-abr. 2003.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARCELLINO, N. C. et al. **Políticas públicas de lazer formação e desenvolvimento de pessoal: os casos de Campinas e Piracicaba - SP**. Curitiba: Opus, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e cultura: algumas aproximações**. In: _____. (Org.). Lazer e cultura. Campinas: Alínea, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

MEDEIROS, E. B. **Educação para o lazer**. Boletim de Intercâmbio - SESC, Rio de Janeiro, n. 3, 1980.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TENÓRIO, J. G.; LOPES DA SILVA, C. **Lazer e educação física escolar: experiência pedagógica em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso**. Licere, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, set. 2012.

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AO *CYBERBULLYING*: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

TEACHER ROLE IN FRONT OF *CYBERBULLYING*: CONTEMPORARY CHALLENGES

Fernanda Ribeiro de Souza¹, Gabriela Amorin Ferruzzi²

¹Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP, Mestrado em Educação Presidente Prudente-SP. e-mail: ferrisouza@hotmail.com

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP, Mestrado em Educação Presidente Prudente-SP.

RESUMO

O *Cyberbullying* constitui-se um problema frequente no ambiente virtual, que pode resultar em consequências negativas imediatas ou futuras, sendo assim, trata-se de um desafio atual para o trabalho do professor. Este texto tem como objetivo discutir o papel do professor frente a esse tipo de violência. Baseia-se numa pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico e para tanto traz a caracterização do *cyberbullying* enquanto fenômeno que ocorre nos meios digitais e seus efeitos negativos às vítimas. Em seguida uma explanação sobre a realidade enfrentada pelo professor e seus desafios. Tal análise aponta para o papel essencial e determinante do professor para uma educação de qualidade que visa combater e prevenir ataques de violência por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Palavras-chave: *Cyberbullying*. Papel do Professor. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

ABSTRACT

The *Cyberbullying* constitutes a frequent problem in the virtual environment, which can result in immediate or future negative consequences, therefore, it is a challenge for the teacher's work. This text aims to discuss the role of the teacher in front of this kind of violence. It is based on a literature review and methodological procedure and brings both the characterization of *cyberbullying* as a phenomenon that occurs in digital media and its negative effects to the victims. Then an explanation of the reality faced by the teacher and its challenges. Such analysis points to the essential and decisive role of the teacher to a quality education to combat and prevent violence attacks by means of information and communication technologies (ICT).

Keywords: *Cyberbullying*. Role of the teacher. Information and Communication Technologies (ICT).

INTRODUÇÃO

A educação brasileira passou por inúmeras mudanças desde o período de colonização do país até os dias atuais. Essas alterações foram influenciadas por diferentes aspectos sociais, políticos e econômicos, que trouxeram novas demandas à escola, à equipe educativa e ao professor. Desafios estes surgidos na contemporaneidade (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Diante dessa realidade, Di Giorgi e Leite (2010), em uma análise da história da educação, ressaltam o papel do professor para uma educação de qualidade. Para tanto esse profissional deve apresentar uma boa formação, estar motivado e participar de momentos de formação continuada com vista aos problemas que envolvem o universo escolar e atuar como intelectual, crítico-reflexivo.

Como desafio, o professor precisa considerar a informação e o conhecimento como elementos de destaque na sociedade atual. E a escola, segundo Gomes (2002):

Como parte da sociedade, precisa estar preparada para acompanhar e participar das transformações em curso pela introdução dos recursos informáticos e comunicacionais cada vez mais numerosos e velozes que passam a integrar o dia-a-dia dos cidadãos. (...) A utilização dos novos recursos comunicacionais e informáticos não deve ser encarada como mais uma novidade, mas como uma possibilidade para que alunos e professores assumam o papel de sujeitos críticos, criativos e construtores de seu próprio conhecimento. (GOMES, 2002, p. 119).

Ou seja, a escola precisa acompanhar os novos acontecimentos e inserir a realidade dos alunos em seu contexto para assim tornar a educação condizente com o cotidiano de seu público. Cabe a escola, portanto, facilitar o acesso ao conhecimento e a informação, repensar novas práticas educativas com uso desses recursos, preparar cidadãos que saibam utilizar de tecnologias de maneira criativa, crítica e responsável de modo que assim desenvolvam valores, atitudes de autonomia e cooperação entre os pares (GOMES, 2002).

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como importantes recursos educativos devem ser bem trabalhadas porque também oferecem riscos quando mal utilizadas (CETIC. Br, 2014). Uma maneira de exemplificar seu mau uso se refere à prática de *cyberbullying* ou *bullying* virtual, uma prática de violência efetuada por agressor(es), por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação tais como internet, celular e redes sociais, onde se propagam difamações, imagens constrangedoras e outras ações envolvendo agressão física, verbal ou psicológica (GARCEZ, 2014; ROCHA, 2012, RODEGHIERO, 2012; SILVA, 2010).

Costantini (2004) descreve ações de combate e de prevenção que podem ser realizadas pelos professores juntamente com outros parceiros como equipe escolar, comunidade, gestão escolar, pais ou responsáveis, entre outros. Dentre as diversas intervenções, algumas delas envolvem a formação de grupos de apoio na própria unidade escolar para cuidar de casos de intimidação - reuniões frequentes entre pais e professores, fixação de regras claras no combate à violência, conselho de classe periódico para avaliação de comportamento, realização de questionários, surgimento de temas para discussão, desenvolvimento de trabalhos em grupo e estimulação ao diálogo familiar e escolar.

Sendo assim, o presente estudo visa discutir o papel do professor diante de um tipo de violência que ocorre por meio da utilização de equipamentos tecnológicos como celulares e computadores, e os recursos de comunicação contidos nesses instrumentos: *cyberbullying*. Para tanto apresenta-se o conceito do fenômeno e posteriormente se estabelece uma relação entre as atribuições do professor contemporâneo na prevenção de ataques, estimulando os estudantes para o uso respeitoso e consciente das tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como

a discussão da intervenção diante do problema. Como procedimento metodológico, o trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica.

METODOLOGIA

A metodologia do presente trabalho se configura como do tipo bibliográfica que, de acordo com Fonseca (2002), é realizada a partir de um material já elaborado, e publicado por meio de livros, artigos científicos e web sites. A finalidade deste tipo de estudo consiste em permitir que o pesquisador entre em contato direto com todo o material já escrito sobre o referido assunto e assim possa contribuir na análise de pesquisas e na manipulação de informações (LAKATOS E MARCONI, 1992).

A escolha do método tem como objetivo portanto, analisar e discutir algumas contribuições científicas através de referenciais teóricos já publicados.

Considerando o que foi apresentado, espera-se que este trabalho revele importantes contribuições em relação ao papel e aos desafios do professor e da escola diante do *Cyberbullying* e também frente aos usos das tecnologias de informações presentes nos dias atuais.

CONTEXTUALIZANDO O CYBERBULLYING

A violência é um fenômeno antigo, que assume novas formas ao longo do tempo, formas ainda mais graves, envolvendo pessoas cada vez mais jovens e uma presença na escola cada vez mais intensa, o que pode tornar o cotidiano da equipe escolar um constante tormento. No universo escolar, pode ser distinguida em três tipos: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A violência na escola se refere aquela que é produzida no ambiente escolar, mas que poderia ocorrer em outro local. A violência à escola é aquela direcionada contra a própria escola ou integrante dela. A violência da escola constitui-se uma violência institucional, simbólica. (CHARLOT, 2002)

Enquadrando-se principalmente no grupo de violência da escola, o *cyberbullying* é um exemplo dessa realidade, também denominado de *bullying* virtual, que envolve a utilização de meios tecnológicos, como celular, internet e redes sociais. Seus ataques podem acontecer a qualquer tempo ou lugar, o que torna a violência com maiores chances de multiplicação rápida e traumática (ROCHA, 2012, RODEGHIERO, 2012; SILVA, 2010)

De acordo com Silva (2010) o *cyberbullying* é reflexo do individualismo que se faz presente nos tempos modernos e apresenta elementos preocupantes como poder, status e diversão. Encontra-se alicerçado em uma cultura de ausência de valores e a prevalência de insensibilidade interpessoal, falta de solidariedade e de responsabilidade.

Sobre as consequências do *cyberbullying*, Wendt e Lisboa (2013) apresentam um estudo que contempla uma revisão de literatura, na qual pontuam que a agressão virtual pode produzir efeitos negativos não apenas às vítimas, mas aos agressores, na medida em que se potencializam suas ações, seu caráter individualista se intensifica. Aos envolvidos podem ser prejudicadas habilidades de desenvolvimento, pode haver tendências à prática de suicídio, sintomas depressivos, tendência ao uso de substâncias psicoativas, enfim inúmeros fatores que afetam gravemente a saúde.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E O PAPEL DO PROFESSOR

As relações sociais da atualidade trazem componentes fortemente intrínsecos, que oferecem aos professores desafios na prática educacional. Nóvoa faz referência a Philippe Perrenould (1991), para afirmar que estamos em uma crise mundial em todos os setores da sociedade, desde políticos, midiáticos econômicos e organizações não governamentais. Pois, a sociedade contemporânea está caracterizada por elementos como consumo, cultura da imagem e presença intensa da economia.

Debord (1997) faz uma crítica a essa realidade, denominando-a de sociedade do espetáculo, situação preocupante de alienação. Alienação esta que alimenta o crescimento da economia e molda facilmente o pensamento do indivíduo tornando-o assim um consumidor em potencial.

Guillot (2008) completa descrevendo e reforçando algumas características existentes na contemporaneidade como imediatismo, o economicismo e precipitação pela novidade e discute o papel do professor em tal realidade. Para o autor, embora não seja possível resolver todos os problemas que envolvem a escola, estes não podem ser tratados com indiferença. Ressalta ainda a necessidade do resgate da autoridade do professor como fator positivo no exercício de bons tratos no cotidiano.

De acordo com Esteves (1995), a educação está passando por uma nova fase, onde as escolas deixaram de atender apenas um público selecionado, que antes era garantia de sucesso escolar, e passa a atender 100% da população e conseqüentemente 100% dos problemas sociais existentes. Em face deste novo paradigma, é necessário primeiro entender tal contexto, para que o professor não se culpe pelos problemas existentes e como consequência a busca por qualificar o sistema de ensino.

Dentre tantos desafios presentes na sociedade moderna, encontra-se também o *cyberbullying*, destacado por Guzzi (2014) como sendo um dos maiores problemas no meio virtual, devido aos diversos riscos oferecidos principalmente a crianças e adolescentes.

Essa violência virtual é tema pesquisado por Tognetta e Bozza (2012) que enfatizam que essa nova realidade constitui-se um problema nas relações interpessoais e que traz o desafio de entender as características, motivos e incidências da sua permanência na sociedade. Tais autores asseguram que:

Embora o *cyberbullying* ocorra fora do ambiente escolar, é na escola que suas repercussões são refletidas devido à popularidade das tecnologias contemporâneas como a internet e o telefone celular e seu uso, consentido ou não, dentro da escola. (TOGNETTA; BOZZA, 2012, p.166).

Rocha (2012) defende que o combate à prática de *cyberbullying* é iniciado a partir das ações dos professores, na medida em que se utilizam das redes sociais para dialogar e tornar o ambiente virtual uma importante estratégia pedagógica. O *cyberbullying* deve ser visto como um fenômeno que não está desvinculado da escola, assim é preciso discutir esse comportamento na instituição educativa, analisando as possíveis causas que favorecem o surgimento e permanência do problema.

Para Silva (2010), é papel dos professores e equipe escolar orientar os alunos para que apresentem atitudes de responsabilidade, de solidariedade e de ética frente aos recursos tecnológicos, e que dessa maneira os estudantes sejam orientados sobre a existência de certos problemas ou perigos que podem estar embutidos nos meios virtuais. É fundamental que a escola facilite parcerias com as famílias para que sejam socializadas informações sobre o *cyberbullying*, sejam realizadas palestras, indicações de filmes e assim que se desenvolvam projetos de combate ao *cyberbullying*.

Costantini (2004) complementa que um bom projeto de prevenção e enfrentamento deve

[...] envolver o maior número de pessoas e assumir um valor estratégico no âmbito educativo da escola. Para que um projeto de tão amplo espectro tenha sua validade em termos de qualidade e eficácia, será necessário convocar profissionais preparados para dirigir os critérios metodológicos e de suporte às intervenções dos professores. (COSTANTINI, 2004, p.101, 102).

Sendo assim, é preciso flexibilizar os conteúdos, investir em materiais e principalmente criar um sistema que responda às reais dificuldades que a educação precisa enfrentar. Pois, estamos diante de um problema que a atual conjectura escolar não foi preparada para atender e cabe aos docentes buscar na convivência com essa situação os caminhos que a educação deve seguir (ESTEVES, 1995).

CONCLUSÃO

O *cyberbullying* representa um sério problema que remete aos professores, família, escola e aos responsáveis por políticas públicas, uma tomada de consciência quanto às ações preventivas

e de intervenção. As consequências podem ser irreparáveis caso não exista um programa de apoio contra esse tipo de violência (WENDT; LISBOA, 2013).

Conforme pontua Giroux (1997), os professores precisam assumir uma postura de intelectuais transformadores e estabelecer uma relação entre as esferas pedagógicas e políticas de maneira com que se forme uma luta contra injustiças econômicas, políticas e sociais, além de permitir que os estudantes participem de grupos sociais, raciais, históricos e de classe e gênero para o desenvolvimento de uma posição crítica frente aos problemas do cotidiano.

Segundo Schön (1997), para que se tenha de fato uma educação inovadora é preciso que haja professores reflexivos, o que significa uma fuga do modelo de ensino imposto e uma constante observação do meio de que atua e dos alunos que ensina, transformando a sala de aula em espaço de diálogo.

Deste modo, é preciso buscar novos caminhos, novas formas e novos projetos para transformar a realidade da escola e assim motivar a busca do conhecimento.

Gomes (2002) ressalta como indispensável nesta busca a atuação do profissional docente e acrescenta que o protagonista de todo processo de mudança na escola é o professor, e segundo ele, para haver mudança na qualidade do ensino é preciso que o docente tenha clareza sobre suas concepções, sobre o significado de seu trabalho.

Para Zeichner (1997) em um debate sobre práticas inovadoras e os obstáculos à aprendizagem docente, o papel do professor não deve se restringir ao técnico, mas que um bom relacionamento entre escola e comunidade é fundamental em qualquer contexto e favorece atitudes democráticas que são permeadas por valores éticos para com o próximo.

Apesar da relevância dada ao papel do professor na prevenção e intervenção aos ataques de *cyberbullying*, Pérez Gómez (1997) elucida que não é possível prever as características ou formas de cada problema, por isso, o profissional competente não é aquele que se baseia exclusivamente em fatos de investigação científica, mas aquele que consegue refletir na ação e aprende a traçar novas formas de enfrentamento e novas estratégias de atuação que superem princípios da racionalidade técnica.

Uma prática profissional docente precisa estar fundamentada na compreensão da própria prática, de maneira intelectual e autônoma, que favoreça a permanente reflexão curricular cooperativa para avanço educacional e reformulação de práticas sociais inadequadas. (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998)

Para concluir, Garcez (2014) em um estudo da literatura, destaca o papel da escola, dos professores como sendo imprescindível na prevenção e direcionamento de esforços para realização de campanhas de combate ao *bullying*, garantindo por conseguinte assim a redução do aparecimento de *cyberbullying*.

Diante do exposto pode-se dizer que o papel do professor é fundamental para uma educação emancipadora, capaz de lidar com a realidade atual e lutar contra as injustiças, as violências, o *bullying* e, conseqüentemente, o *cyberbullying*. No entanto, para uma educação de qualidade, é preciso um docente transformador e reflexivo, capaz de repensar sobre suas práticas e promover contribuições significativas aos seus educandos. Além disso, também é necessário que a escola se liberte do modelo imposto e se torne um espaço de diálogo e reflexões.

REFERÊNCIAS

CETIC.Br. TIC Kids Online Brasil 2013 [livro eletrônico]: **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes** [coordenação executiva e editorial/ Alexandre F. Barbosa]. – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf>, acessado em 28/08/2015.

CHARLOT. B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, p. 432-443, 2002.

COSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo?** São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo; comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y.U.F. **A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande- MS, n. 30, p. 305-323, jul./dez. 2010.

ESTEVE, J.M. **Mudanças Sociais e a função docente**. In NÓVOA, A. (org). Profissão Professor, Portugal: Porto Editora Ltda. 1995.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCEZ, Andrea Müller. DUARTE, Rosália Maria (orientadora). **Representações sociais do cyberbullying na mídia e na escola**. (tese de Doutorado) Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

GIROUX, H.A. **Professores como intelectuais transformadores**. In: GIROUX, H.A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, N. G. **Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais**. In: BELLONI, M.L.(org.) A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2002.

GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GUZZI, Drica. **Diálogo, configurações de privacidade e compartilhamento: aja, não seja um espectador**. In: TIC Kids Online Brasil 2013 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes [coordenação executiva e editorial/ Alexandre F. Barbosa]. – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf>, acessado em 29/08/2015.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4ª ed. p. 43-44.

PEREZ- GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor**. A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (org) Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

ROCHA, Telma Brito. **Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente**. Brasília: Liber livro, 2012.

RODEGHIERO, Carolina Campos. RECUERO, Raquel (orientadora). **Violência na Internet: um estudo do cyberbullying no Facebook**. (dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2012.

SACRISTÁN, G.J; PÉREZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SCHÖN, A. S. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A.(org) Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

SILVA, A.B.B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

WENDT, G. W.; LISBOA, C. S. M. **Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying**. Psicologia Clínica, v. 25, n.1, p. 73-87, 2013.

ZEICHNER, K. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

O PARADIGMA ANARQUISTA E A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NA ESPANHA E NO BRASIL

THE ANARCHIST PARADIGM AND EDUCATION EXPERIENCE LIBERTARIAN IN SPAIN AND BRAZIL

Ana Maria Barbosa Quiqueto¹, Maria de Fátima Salum Moreira²

¹Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: anamariabarbosa@terra.com.br

RESUMO

Neste artigo, apresentamos resultados de pesquisa de mestrado em educação, na qual propusemos estudar experiências de educação libertária realizadas na Espanha e no Brasil. A metodologia constou de investigação de natureza qualitativa e exploratória, com base bibliográfica e documental. Os resultados demonstraram que a Escola Moderna de Barcelona visava à construção de uma nova sociedade e para tal, propôs o estudo de conteúdos científicos, formação integral, coeducação de sexos e classes sociais. Apesar de as escolas paulistas basearem-se nos mesmos princípios, sua implantação caracterizou-se pela escassez de recursos em um contexto social e político bastante diverso das escolas espanholas. O estudo empreendido traz possibilidades de construção de outros projetos e práticas educacionais, as quais façam avançar para além daquilo que está posto, considerando as especificidades históricas de cada tempo e lugar quando almejamos enfrentar desafios colocados para o exercício de novas formas de educação e vida, sejam escolares ou não.

Palavras-chave: Educação Anarquista. Pedagogia Libertária. Autogestão.

ABSTRACT

In the present article, we are going to introduce the results of the master's research in education, in which we proposed to study libertarian education experiments in Spain and Brazil. The methodology consisted of a qualitative and exploratory research with bibliographic and documentary base. The results show that the "Modern School of Barcelona" aimed the construction of a new society and to get it, it was proposed the study of scientific contents, comprehensive training, education about sexes and social classes. Despite schools in São Paulo have the same principles, their implementation was characterized by the scarcity of resources in a social and political context quite different from the Spanish schools. The engaged study brings possibilities of construction of other projects and educational practices, in which they will be able to advance beyond what is laid, considering the historical specificities of each time and place when we aim to face challenges placed to the exercise of new forms of education and life, whether they are related or not.

Keywords: Education Anarchist. Libertarian Pedagogy. Self-Management

INTRODUÇÃO

Esta investigação traz a temática do ideário anarquista e seus propósitos referentes às questões educacionais, com base no estudo da disseminação anarquista ocorrida na Espanha e no Brasil. Propomos como objeto um estudo dos fundamentos e conceitos que organizaram o projeto

de educação libertária, nesses dois países. Mais especificamente, pretendemos averiguar as suas implicações na formulação da autogestão e nas pedagogias e práticas educativas libertárias, no âmbito da educação escolar.

Para realizá-la, lançamos mão de levantamentos bibliográficos e documentais, principalmente em bases acadêmicas virtuais de pesquisa e em autores com reconhecida produção no tema. O critério para selecionar os estudos consistiu na avaliação de suas possibilidades de contribuição para alcançar os seguintes objetivos da investigação: a) reconhecer e apresentar os principais princípios e conceitos que organizam o ideário educacional anarquista e libertário e; b) levantar e apresentar os fundamentos do ideário de autogestão anarquista e suas implicações na proposta de autogestão pedagógica e pedagogia libertária. Para dar maior visibilidade e concretude aos questionamentos propostos, expomos, o exame de duas importantes experiências educativas realizadas na Espanha e no Brasil, sendo a experiência educacional da Escola Moderna de Barcelona e a experiência educacional das Escolas Modernas de São Paulo.

Ressaltamos que, por tratar-se de pesquisa exploratória, partimos da consideração de que a questão proposta para estudo apresenta pouco conhecimento científico acumulado ou sistematizado. Também tem como características: a) a exploração de conceitos e fatos que, segundo o investigador, ainda não foram suficientemente tratados ou elucidados, b) não comporta, necessariamente, hipóteses, embora elas possam aparecer ao longo da pesquisa, c) visa a descrever as características de um fenômeno (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto ao método qualitativo, Minayo (1996, p. 10) enfatiza a sua íntima relação com a questão do significado e da intencionalidade, explicando que são aspectos indissociáveis das ações humanas, das relações sociais e das estruturas sociais. Em uma perspectiva fenomenológica, a construção de tais significados depende basicamente dos contextos socioculturais dos quais eles fazem parte (TRIVIÑOS, 1987). Os informantes, em nosso caso, são os autores das obras bibliográficas e demais textos e documentos selecionados para análise, isto é, os participantes do movimento anarquista e os pesquisadores sobre o anarquismo. Portanto, temos que contextualizar as vozes que falam sobre os anarquistas, as dos anarquistas e a voz do próprio pesquisador, o qual, devido ao caráter descritivo que igualmente toma a pesquisa, tem como um de seus maiores desafios o risco de confundir todas essas vozes.

Para viabilizar tais intentos, foram utilizados os procedimentos de análise textual das fontes, em conformidade com Minayo, que orienta para: 1. a leitura flutuante do material; 2. o contato exaustivo com os enunciados selecionados; 3. a leitura detalhada e distribuição em temas; 4. a análise temática e conceitual das categorias de análise iniciais e daquelas que surgirem, no decorrer do trabalho.

Nosso estudo apresenta dois tipos de experiências educacionais libertárias, as quais pretendiam fomentar a transformação social. Nesse sentido, consideramos relevante retratar a experiência da Escola Moderna de Barcelona, uma vez que esta foi palco de inicialização da primeira escola que promoveu tal tipo de educação. Para discorrer sobre tal experiência, recorreremos aos relatos escritos por Ferrer, visto que nos permitiram delinear a didática que foi utilizada, o tipo de ensino ministrado e, conseqüentemente, a maneira como ensinavam.

Ao investigar como se deu essa experiência no Brasil, observamos que a escola espanhola resultou em modelo para a criação das escolas paulistas. Apesar de sabermos que existiram diversas experiências educacionais libertárias por todo o Brasil, para delimitarmos esse universo, restringimo-nos somente às Escolas Modernas de São Paulo, mais próximas do modelo espanhol de Ferrer. Para realizar esse trabalho, lançamos mão de levantamentos bibliográficos e documentais, sobretudo em bases acadêmicas virtuais de pesquisa. A apresentação dessa experiência em São Paulo referenciou-se, principalmente, nos quatro exemplares dos *Boletins*⁵⁴ publicados entre os anos 1918 e 1919 e em várias obras sobre o assunto disponíveis nos acervos acadêmicos virtuais.

Falar em uma doutrina anarquista é muito difícil, pois são vários os seus propagadores, bem como as ideias que lhes são intrínsecas, por isso preferimos seguir as orientações de Gallo (1995), que, por reconhecer a existência de vários “anarquismos”, opta por se referir a princípios e ideias anarquistas, que, no entanto, estão submetidos a uma concepção comum do anarquismo, qual seja, o da negação da autoridade e da afirmação da liberdade. O próprio termo carrega em si esse sentido: do grego antigo *archon*, governante ou governo, e *an*, sem, negação, isto é, sem governante, contrário à autoridade. Desse modo, percebe-se que o anarquismo está muito longe daquela concepção cotidianamente dada ao termo, como sinônimo de bagunça ou desordem.

O anarquismo se constitui por uma negação de toda autoridade e de uma busca pela emancipação humana de todos os freios que a coagem. Assim, dar ao anarquismo um conjunto de ideias imutáveis, válidas para qualquer contexto, é negar-lhe seu princípio mais fundamental, a liberdade (VALERIO, 2013).

De acordo com esse princípio de liberdade, instaura-se a pedagogia libertária. Nesse aspecto, a educação concebida pelos anarquistas deve estar voltada para denunciar e esclarecer as injustiças sociais, fazer os indivíduos tomarem consciência do sistema social injusto que é o capitalismo e da necessidade de uma revolução social. Nesses moldes, propõe educar sujeitos livres e comprometidos com a mudança social. Valerio (2013) esclarece que uma pedagogia libertária legítima deve ocorrer fora do âmbito do Estado; na verdade, a ideia é que a própria

⁵⁴ Os *Boletins* constituíam-se como veículo de divulgação das atividades da escola e de suas propostas pedagógicas.

sociedade organize seu sistema de ensino, fora do Estado e contra ele, gerindo ela própria os recursos e debatendo propostas conforme seus interesses e desejos (considerar que a perspectiva da autogestão anarquista é inerente ao processo de luta contra os pilares estruturais do capitalismo: propriedade privada; divisão do trabalho; hierarquia). Isso é o que os anarquistas chamam de autogestão. O autor explica que isso está em conformidade com as propostas de que cada grupo social deve auto organizar-se para construir seu sistema de ensino, definindo-lhe os conteúdos, a carga horária, a metodologia, os processos de avaliação e outros, sempre num regime de autogestão.

Mediante esses princípios, as escolas anarquistas destacaram-se pelo fato de proporem uma educação voltada para a construção de uma nova sociedade, caracterizada pelo modelo de autogestão, liberdade e solidariedade entre os indivíduos.

Conforme os filósofos anarquistas, “[...] sem a ocorrência de mudanças profundas na mentalidade das pessoas, mudanças promovidas em grande medida pela educação, jamais a revolução social desejada alcançaria êxito” (LUIZETTO, 1986, p.20). Por conseguinte, a educação era uma ferramenta fundamental para a transformação social desejada, de sorte que foram fundadas escolas e centros de cultura social, entre outros espaços que visavam a uma educação libertária.

No decorrer desta investigação, não deixamos de problematizar os distanciamentos e aproximações entre o idealizado e o executado, em termos de projetos de sociedade e educacionais, nas experiências vivenciadas pelas escolas anarquistas, tanto na Espanha como no Brasil. Trabalhamos com hipótese baseada na linha teórica segundo a qual as relações sociais são mediadas por conflitos e contradições, visto que atravessadas pela luta entre classes, sujeitos e grupos sociais, os quais digladiam em torno de valores, necessidades e interesses opostos e divergentes (THOMPSON, 1979).

RESULTADOS

Entre os resultados, verificamos que a primeira Escola Moderna foi aberta na Espanha, em 9 de setembro de 1901. “Ela foi recebida com entusiasmo pelo povo de Barcelona, que garantiu seu apoio e desenvolvimento educacional. Em um pequeno discurso na abertura da escola, Ferrer apresentou seu programa aos amigos” (GOLDMAN, 2006).

Para Tragtenberg (1978):

O conhecimento não deveria ser um saber exclusivamente dos poderosos, mas acessível a toda a nação. Neste sentido, a Escola Moderna – ou Racionalista – “preocupava-se em desenvolver no aluno a análise crítica dos juízos, a valorização do pensamento científico, educando integralmente o homem, nos aspectos afetivo e racional.” (TRAGTENBERG, 1978, p.27).

A Escola Moderna teve por objetivos a formação de pessoas instruídas, justas e livres. Para isso, propunha um ensino de conteúdos científicos e educação conjunta de sexos e classes sociais, devendo o professor respeitar a personalidade dos alunos, sem que houvesse exames e notas. Os conteúdos abordados nesta Escola eram conteúdos de cunho científicos e racionais. O trabalho dos professores voltava-se para a preparação das lições, pois, planejar anteriormente, com consciência e sem descuidar de nenhum detalhe do se propõe fazer no dia seguinte, deveria ser para todo professor que respeita a sua profissão o primeiro de todos os deveres, conforme preconizava o *Boletín* de La Escuela Moderna (1902, nº 7). A Escola não utilizava nenhum sistema de avaliação (exames) para a atribuição de notas aos alunos. Verificamos que no livro *A Escola Moderna*, de Ferrer y Guàrdia (2010), há um capítulo denominado “Nem prêmio nem castigo”, em que se propõe uma discussão para esse assunto. Ferrer argumenta que, partindo da solidariedade e da igualdade, com a coeducação de meninos e meninas, ricos e pobres, não haveria por que criar uma nova desigualdade e, portanto, na Escola Moderna não seriam atribuídos prêmios, castigo, provas ou notas.

Ao pontuar os resultados, é importante destacar que, malgrado Ferrer faça críticas ao modelo de escola convencional, onde há separação entre a escola e a vida, ele não propõe ser necessário eliminar a escola. Porém é de opinião que se deve reformá-la, sustentando a ideia de criação de uma outra escola, a qual teria como modelo e exemplo a Escola Moderna. Uma escola que forme personalidades críticas sem imposições; que se baseie na ciência e não seja dogmática; que não tenha prêmios, castigos e exames, mas estimule o gosto pela natureza; e que a fundamentação do ensino seja o interesse da criança e o respeito à infância.

Foi nesse sentido que os fundadores das Escolas Modernas de São Paulo procuraram formar e preparar os seus professores, a fim de atuar seguindo os princípios propostos por Ferrer e tendo como exemplo a Escola Moderna de Barcelona. É válido ressaltar que houve a criação de Escolas Modernas em todo o país, cada qual com seus representantes e ideologias semelhantes à Escola Moderna de Barcelona. Porém, nos restringindo ao estudo das Escolas Modernas de São Paulo, identificamos que esta constitui uma das primeiras escolas no Brasil a desenvolver o tipo de pedagogia defendida por Ferrer e, conseqüentemente, servir como referência a outras escolas fundadas posteriormente, em outras partes do país.

Na cidade de São Paulo, foi criada a primeira Escola Moderna no ano de 1912, no bairro do Belenzinho. Ela foi denominada Escola Moderna número um e funcionou na Rua Saldanha Marinho, nº 66, até o ano de 1915. Mudou-se para a Avenida Celso Garcia, nº 262, no bairro do Brás, em 1915, e lá ficou até ser fechada, no ano de 1919. Essa escola, como relata Mimesse (2001), foi mantida durante sua existência com donativos dos trabalhadores e simpatizantes do movimento, prática cotidiana entre os membros dos grupos anarquistas. A segunda Escola

Moderna, conhecida como número dois, localizava-se na Rua Maria Joaquina, nº 13, no bairro do Brás, distante apenas algumas quadras da escola número um. A Escola número três foi inaugurada em São Caetano, no mês de dezembro de 1918, porém, o local exato de sua instalação não foi encontrado na documentação. As escolas tiveram, como diretores e professores (os cargos eram acumulados), João de Camargo Penteado, diretor na número um; Adelino Tavares de Pinho, diretor na número dois; e José Alves, diretor na escola número três.

A Escola Moderna de São Paulo tinha como objetivos combater preconceitos que obstaculizassem a emancipação total do indivíduo e para isso adota o racionalismo humanitário que consiste em inculcar à infância o *afan* de conhecer a origem de todas as injustiças sociais para que com o seu conhecimento pudesse logo combatê-las e opor-se a elas.

Nesse sentido, percebemos que os princípios básicos e objetivos educacionais presentes na Escola Moderna de Barcelona também estavam presentes nos ideais das Escolas Modernas de São Paulo, fundamentando-se nos princípios de preparação para a vida, a emancipação e a liberdade dos alunos, o compromisso com a transformação social visando à criação de uma sociedade igualitária, fato que se expressava em suas práticas de coeducação de sexos e classes. Previa-se o ensino racionalista e científico, isto é, baseado no estudo dos fenômenos naturais, na observação direta e na crítica racional. Esse ensino racional das ciências deveria ser um ensino teórico e prático, preocupado com a formação do sujeito integral.

No caso de São Paulo, as escolas estavam bastante vinculadas ao movimento operário e sindicalista, contando com o apoio de vários sindicatos de trabalhadores. Em decorrência, os princípios de liberdade condicionados aos princípios de solidariedade e autonomia norteavam vários preceitos pedagógicos, como a participação dos alunos em festas e protestos próprios à classe trabalhadora, sendo que uma das especificidades das Escolas Modernas de São Paulo era a organização de diversas comemorações de acontecimentos históricos e de interesse social. Havia a preocupação em manter viva na memória de seus membros as datas significativas da História dos oprimidos.

As disciplinas que compunham o currículo da escola, além dos idiomas inglês e francês, não contemplavam muito trabalhos manuais como a Escola Moderna de Barcelona. A respeito do trabalho dos professores, preconizavam a diminuição de sua autoridade, a centralidade da criança e o respeito mútuo. Sobre a avaliação, há igualmente insuficiência de documentos próprios das Escolas Modernas de São Paulo que tratem especificamente dessa questão. No entanto, Jomini (1990) afirma que o sistema de avaliação por exames é viável, só serve para classificar as crianças com notas, tornando-as vaidosas. No âmbito das Escolas Modernas de São Paulo, também constatamos que os métodos, os conteúdos e a avaliação propostos tinham o sentido de reforçar

a solidariedade e envolver a comunidade escolar no processo de criação de uma sociedade em moldes anarquistas.

DISCUSSÃO

Como foi apontado em alguns momentos, ao longo da apresentação a propósito da organização do trabalho pedagógico na Escola Moderna de Barcelona e nas Escolas Modernas de São Paulo, constatamos que Francisco Ferrer e a escola espanhola exerceram forte influência sobre os fundadores das escolas de São Paulo. Os objetivos das escolas paulistanas eram anunciados em termos semelhantes e até mesmo idênticos aos da Escola Moderna de Barcelona.

Assim como Ferrer, na Espanha, no Brasil, também se procurou utilizar da imprensa como recurso didático-pedagógico. A Escola Moderna de São Paulo, durante seu funcionamento, confeccionou dois jornais:

O primeiro deles tinha caráter nitidamente pedagógico, chamava-se *O Início*, e trazia redações de alunos e atividades correspondentes ao cotidiano escolar. O segundo jornal apareceu posteriormente, chamava-se *Boletim da Escola Moderna n. 1*; dedicava-se a artigos sobre Ensino Racionalista, relatórios e estatísticas internas da Escola Moderna, comemorações de datas importantes ao Movimento Operário etc. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p. 134).

Apesar de outros nomes da educação libertária, tais como Robin e Faure, terem contribuído com o ideal pedagógico das escolas paulistanas, Ferrer com certeza foi o que mais inspirou a organização do ensino entre os anarquistas no país, o que se comprova pelo próprio nome “Escola Moderna”.

A esse respeito, Luizetto (1984) argumenta:

Nem sempre, porém, a cópia acompanhava todos os traços do modelo. Ainda que nos faltem dados completos, é pouco provável que nas Escolas Modernas daqui tenha se generalizado a prática da mistura de alunos de diferentes origens sociais, muito embora o fenômeno tivesse se manifestado no nível da organização da escola [...]. (LUIZETTO, 1984, p. 240-241).

Além dos apontamentos elencados por esse autor, outras particularidades foram observadas no contexto de cada uma dessas escolas. Enquanto, na Escola Moderna de Barcelona, organizava-se a coeducação de classes, conforme o *Boletim*, nesse momento e em nenhum outro foi informado que essa escola estava vinculada ao proletariado ou a qualquer outro grupo específico. Porém, os organizadores da Escola Moderna de São Paulo, em sua maioria, eram militantes anarcossindicalistas, de forma que estavam bastante envolvidos com o movimento operário, com suas lutas e o desenvolvimento da solidariedade entre os trabalhadores.

Outra diferença notória corresponde aos recursos financeiros que as escolas possuíam. A escola espanhola buscava conseguir manter a publicação mensal dos *Boletins* e também outras

publicações da editora da escola e, ao menos nos primeiros *Boletins*, não foi constatado nenhum comentário a respeito da falta de recursos.

O contrário se passava nas escolas paulistanas, que, por motivo financeiro, substituíram a publicação do jornal dos alunos, O Início, pela publicação do Boletim da Escola Moderna, argumentando que não conseguiriam manter a publicação de ambos os jornais. A intenção era que este último fosse publicado mensalmente, porém, em seis meses, saíram apenas quatro *Boletins*, devido à falta de subsídios. Além disso, os *Boletins* traziam apelos de ajuda financeira para a manutenção das escolas, a qual muitas vezes vinha dos familiares dos alunos, os quais colaboravam com dinheiro e doações para as festas, além da contribuição de sindicatos de trabalhadores. Apesar das dificuldades enfrentadas, os organizadores lutavam com todas as forças pela manutenção das escolas e não foram as dificuldades financeiras que fecharam suas portas. O seu fechamento ocorreu em função de o diretor da escola de número 3, José Alves, juntamente com Belarmino Fernandes e José Prol, terem morrido em uma explosão no bairro do Brás. José Prol era o proprietário da casa que explodiu; nessa residência eram guardados materiais bélicos em um dos quartos e, quando necessário, ela servia de abrigo aos amigos anarquistas. O fato de Belarmino lá se encontrar, na hora da explosão, foi utilizado como justificativa para a polícia combater e reprimir todos os tipos de ação libertárias, incluindo as suas atividades culturais e educativas. Alarmando a população e empregando a imprensa, passou-se a divulgar que os anarquistas estavam se preparando para um ataque armado e a explosão teria ocorrido em virtude de um erro de cálculo dos anarquistas envolvidos.

Segundo Minesse (2001), foi com tal pretexto que o governo usou a força policial para fechar as escolas. Isso ocorreu no contexto em que os anarquistas enfrentavam uma crescente repressão, em face das inúmeras tensões entre governo e seu movimento. Os materiais explosivos eram guardados para serem usados em caso de necessidades advindas dos conflitos gerados pela repressão estabelecida a toda ação de cunho anarquista e operário.

As escolas anarquistas foram legalmente fechadas pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, no ano de 1919, quando classificou as Escolas Modernas como “prejudiciais à moralidade pública”, mesmo constando que a explosão ocorreu em uma residência e não no local de funcionamento das aulas.

Podemos considerar, portanto, que o fechamento das escolas foi arbitrário, visto que elas eram constituídas legalmente e seguiam todas as normas instituídas pela Diretoria da Instrução Pública. A única que poderia permanecer fechada, até indicar-se um novo professor-diretor, era a escola nº 3. Infelizmente, segundo Ferrer y Guàrdia (2010, p. 23), a curta existência e funcionamento dessas escolas não possibilitaram o aperfeiçoamento de um “[...] plano que

pudesse adquirir o vigor necessário para alcançar o posto e a consideração de uma obra do progresso verdadeiramente indispensável”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao conjunto de fatos e questões expostos, queremos salientar que a pesquisa visou organizar e apresentar uma descrição e discussão inicial sobre a educação e autogestão libertária e das práticas educativas correlatas. Almejou-se proporcionar um estudo que pudesse oferecer mais algumas chaves de compreensão e leitura de tal fenômeno social. Com isso, não objetivamos apenas realizar uma síntese das produções anteriores, mas contribuir para a construção de material significativo, de forma a promover as necessárias reflexões sobre as questões levantadas.

Concluimos que a proposta educacional da Escola Moderna de Barcelona, mais tarde seguida pela Escola Moderna de São Paulo, contribuiu na luta por várias conquistas que temos hoje no campo da educação, como a escola pública laica, a coeducação de meninos e meninas, o aluno como produtor de conhecimento e a relação não autoritária entre professor e aluno. Além disso, essa proposta ainda abre possibilidades para que pensemos em novos princípios educacionais que podem ser incorporados nas escolas, como o desenvolvimento dos princípios de solidariedade e a promoção de uma avaliação a favor da aprendizagem dos alunos, tendo em vista uma educação mais progressista. Entretanto, para pautar-se nos princípios anarquistas, a autogestão é indissociável desse projeto, visto que pressupõe que a emancipação das classes trabalhadoras deve ser feita por elas mesmas. Desse modo, a educação libertária é, não apenas alheia ao Estado e aos sistemas públicos de educação, mas contra ele. O projeto pedagógico anarquista é um projeto político, cuja meta é a revolução social, baseada na busca do autogoverno.

Dessa maneira, cabe-nos concluir que a Escola Moderna de Barcelona foi e ainda é referência para refletirmos acerca das possibilidades de construção de outras práticas para compor um projeto de educação capaz de nos levar a avançar para além das críticas ao que está posto, de modo a que nos permitamos experimentar outras formas de educação e de vida, sejam escolares ou não.

REFERÊNCIAS

FERRER Y GUÀRDIA, Francesc. **A Escola Moderna**. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995.

GOLDMAN, Emma. Francisco Ferrer e a Escola Moderna. **Educação Libertária**, São Paulo, n. 1, p. 25-36, 3º quadrimestre 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. A Escola Moderna em São Paulo. In: _____. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. p. 131-140.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade**: contribuição ao estudo das concepções e realizações anarquistas na República Velha. Campinas: Pontes, 1990.

LUIZETTO, Flávio Venâncio. O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919). **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 24, p. 18-47, ago. 1986.

LUIZETTO, Flávio Venâncio. **Presença do anarquismo no Brasil**: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920. 1984. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MIMESSE, Eliane. **A escola e os imigrantes italianos**: da escola de primeiras letras ao Grupo Escolar. São Caetano do Sul: Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

THOMPSON, E. P. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. Barcelona: Editorial Critica, 1979.

TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano II, n. 1, p. 17-49, set. 1978. TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALERIO, Raphael Guazzelli. A pedagogia anarquista: uma introdução. **Revista Ofaié**, Nova Andradina, v. 1, n. 1, p. 22-34, jan./jun. 2013.

FONTES DOCUMENTAIS

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. São Paulo, n. 1, p. 1-4, out. 1918.

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. São Paulo, n. 2, p. 1-4, mar. 1919.

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. São Paulo, n. 3-4, p. 1-8, maio 1919.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. Barcelona, ano I, n. 1-8, p. 1-100, 1901/1902.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. Barcelona, ano II, n. 1-9, p. 1-108, 1902/1903.

O PROCESSO HISTÓRICO DO CURRÍCULO E A AÇÃO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

THE PROCESS HISTORY CURRICULUM AND ACTION ON CONTEMPORARY EDUCATION NEOLIBERAL

José Antônio Leandro¹, Marcos Vinicius Francisco²

¹Universidade do Oeste Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: z2antonio@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho irá abordar o processo histórico do currículo na educação brasileira, bem como suas implicações na atuação profissional em educação, conferindo ênfase aos aspectos neoliberais, fortemente, difundidos nas últimas décadas. A presente pesquisa é de natureza qualitativa, sendo adotada a revisão bibliográfica. Os dados encontrados sinalizam que na década de 1980, Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, na Inglaterra, implantaram um currículo voltado aos interesses de mercado, assumindo como premissas os ideários neoliberais. Tal visão de currículo foi reproduzida em diversas partes do mundo, inclusive, no Brasil, a partir da década de 1990. Nessa lógica, ganharam relevo a valorização dos discursos que enfatizam a importância de se desenvolver as competências e habilidades nos estudantes. Todavia, tal lógica se põe exclusivamente a serviço do capital.

Palavras-chave: Currículo; Educação Brasileira; Neoliberal.

ABSTRACT

This paper will address the historical process of the curriculum in Brazilian education and their implications for professional practice in education, with an emphasis on neoliberal aspects strongly widespread in recent decades. This research is qualitative in nature, being adopted the literature review. The findings indicate that in the 1980s, Ronald Reagan, the United States and Margaret Thatcher in England implemented a curriculum geared to market interests, taking as premises the neoliberal ideals. Such a curriculum vision was reproduced in various parts of the world, including in Brazil, from the 1990s to prominence this logic to the valuation of speeches that emphasize the importance of developing the skills and abilities in students. However, this logic sets exclusively the service of capital.

Keywords: Curriculum; Brazilian Education; Neoliberal.

INTRODUÇÃO

Todo projeto deve, obrigatoriamente, ter um objetivo e, ao mesmo tempo, ter claro o percurso a ser traçado para se alcançar este objetivo. Na educação, não é diferente. Em qualquer nível da educação, todos devem ter clareza sobre o objetivo que se deseja e o caminho a ser percorrido, o conteúdo a ser ensinado.

Quase sempre se utiliza a palavra “currículo” para designar o programa a ser percorrido por uma disciplina ou um curso, a fim de se esclarecer as práticas educativas a serem desenvolvidas. Para Silva (2013), currículo é o resultado da junção da experiência humana ao longo do tempo, condensado de forma a criar resultados desejados aos alunos. Assim, o currículo

é uma seleção de conhecimentos a serem aplicados nas escolas, conforme os objetivos que se quer atingir. Malta (2013) relata que vários estudiosos se propuseram a buscar uma definição de currículo dentro de diferentes momentos da história, sendo que mais de trinta definições foram encontradas.

Neste trabalho, assume-se a definição de Chizzotti e Ponce (2012) como a mais alinhada aos propósitos do que se entende como papel do currículo frente à educação escolar, ou seja:

[...] currículo como um instrumento social de responsabilidade coletiva, que supõe a participação de cada um e visa: à autonomia do indivíduo em comunidade; à preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e à construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p.25).

Por muito tempo, imaginou-se que o currículo era um instrumento neutro sem nenhuma perspectiva política, entretanto, com o tempo, o mesmo passou a ser concebido como um instrumento social de legitimação dos anseios das pessoas ligadas a uma determinada comunidade escolar (CHIZZOTTI; PONCE, 2012; MALTA, 2013; SILVA, 2006). Entretanto, na prática, o currículo vem sendo utilizado, de forma majoritária, como um instrumento de vigilância e controle sobre os membros das escolas (LOPES; MATHEUS, 2014; SILVA, 2013).

Tem-se por objetivo, neste trabalho, abordar o processo histórico do currículo na educação brasileira, bem como suas implicações na atuação profissional em educação, conferindo ênfase aos aspectos neoliberais, fortemente, difundidos nas últimas décadas. A presente pesquisa é de natureza qualitativa, sendo que será apresentada a revisão bibliográfica que faz parte da dissertação de mestrado intitulada “Análise da concepção política do currículo São Paulo Faz Escola e o papel da disciplina de Filosofia”.

O PERCURSO HISTÓRICO DO CURRÍCULO

A palavra currículo é uma tradução da palavra latina *curriculum* que significa “caminho”, “percurso”. Hamilton (1992, apud SILVA, 2006, p.4820) relata que o termo currículo aplicado ao meio educacional teve sua origem no século XVI, na Universidade de Leiden (1582). Os certificados eram concedidos aos estudantes somente após a conclusão do *curriculum* de estudos. Por conseguinte, nas Universidades de *Glasgow* (1633) e na *Grammar School* de *Glasgow* (1643), o *curriculum* era entendido como o curso inteiro de vários anos que “deveria ser seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas”.

Outra hipótese apontada por Hamilton (1992, apud SILVA, 2006, p. 4821) refere-se à conexão entre o termo *curriculum* com o protestantismo e o calvinismo do século XVI. Isto porque “Leiden foi fundada em 1575 especificamente com o propósito de treinar pregadores protestantes, e a reconstituição de Glasgow na mesma década ocorreu para atender propósitos

similares”. Assim, o *currículum* foi utilizado para institucionalizar o ensino para atender a sociedade capitalista emergente da época.

Avançando nesse processo histórico, Silva (2006) aponta que, entre os séculos XV e XVIII, ocorreram grandes transformações nas sociedades. Diante da emergência das cidades, houve uma passagem do regime feudal para o modo capitalista de viver. Com as grandes navegações e “descobertas” de novas terras, o mercantilismo ganhou força e as grandes navegações impulsionaram o comércio. Desta forma, grandes alterações na economia impulsionaram modificações no campo social, ideológico, político, jurídico, bem como no campo educacional e curricular.

No Brasil, durante o século XVI, os primeiros exploradores estavam chegando, e junto com eles vieram vários padres jesuítas que passaram a ser os responsáveis pela educação dos filhos dos colonos, algo que se estendeu para o processo de catequização dos indígenas. Padre Manoel da Nobrega foi o encarregado de implantar a educação na colônia, por meio do *Ratio Studiorum*⁵⁵. Não somente se ensinava a educação praticada em Portugal, mas a utilizavam para catequizar em terras brasileiras (MASCARELLO, 2006).

Mascarello (2006) reforça que no Brasil, no século XVIII, com a reforma pombalina, os padres jesuítas foram expulsos, e a educação passou a ser controlada pelo Estado. Com ideais de valorização nacional, no caso do Brasil, a coroa portuguesa, ao defender uma nova educação, propunha o fim da utilização do *Ratio* e a mudança da língua aplicada nas escolas, da língua latina para a língua portuguesa.

Para homogeneização da educação, estabeleceu-se que todas as salas com séries idênticas deveriam passar pelo mesmo percurso, pela mesma metodologia, a fim de atingir a excelência no ensino, ou seja, o mesmo currículo. Entretanto, de acordo com o autor, não existiu uma hegemonização tanto na aplicação dos métodos como no currículo. Portanto, em alguns lugares, tais expectativas foram atingidas e em outros não.

Mascarello (2006), ao referir-se ao Período Imperial no Brasil, sinaliza que, ao fugir dos conflitos europeus, a Família Imperial aportou na colônia. Iniciou-se uma preocupação em se criar universidades em terras brasileiras e, com isto mudaram-se as demandas da educação. Até então, os estudantes brasileiros, ao terminarem os estudos no Brasil, partiam para Portugal a fim de cursar faculdade. A vinda da Família Real ao Brasil suscitou um avanço nos estudos no país,

⁵⁵ Negrão (2000, p.155) aponta que “O *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a freqüência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações”.

entretanto, somente no ensino superior. Na educação primária e secundária continuaram as aulas avulsas, ainda sob o domínio da igreja.

Chizzotti e Ponce (2012), ao analisarem o século XIX, apontam que em nível mundial imperavam dois modelos de currículo. No primeiro, chamado de tradicional liberal, a educação é supervisionada pelo Estado, mas gerida pela iniciativa privada. Por vez, na concepção republicana, defende-se a universalização da educação e o ensino gratuito sob a tutela do Estado.

No mesmo período, especialmente nos Estados Unidos, novos mecanismos de transporte e de utilidades domésticas, a partir da produção de energia elétrica, exigiam que as pessoas aprendessem a ler, escrever e contar, a fim de se inserirem em postos de trabalho, exercendo corretamente sua função. Silva (2006) salienta que foi nesse contexto que a escola concebeu o novo currículo formador de grupos. A escola incumbiu-se de separar os alunos em “classes”. De um lado, deveriam estar daqueles que utilizariam da razão na sua prática trabalhista e, do outro lado, estariam os que simplesmente utilizariam de sua força de trabalho para realizar as operações das máquinas.

Bruno (2011) afirma que no fim do século XIX e início do século XX, em diversas partes do mundo, os trabalhadores se organizaram em sindicatos e travaram várias lutas com os proprietários das fábricas, obtendo diversas vitórias trabalhistas. Com isto, os capitalistas, ao se utilizarem da educação, buscaram uma nova maneira de controlar as ideias dos trabalhadores. Ao referir-se à educação, a autora aponta que “[...] o que se observa é que quanto mais se expandia, incluindo camadas mais vastas da classe trabalhadora, mais aumentava sua subordinação ao controle do capital” (BRUNO, 2011, p.547).

Complementa Bruno (2011, p.547) que no século XX os sistemas educacionais utilizavam “os modelos burocráticos vigentes, inspirados na teoria clássica da administração tendo como referência os sucessivos modelos de gestão e administração empresarial”. Meier e Ramirez (2002, p. 91) ressaltam que “la educación non funciona por el bien del conjunto de la sociedade, sino más bien para reproduzir estructuras de la dominación que beneficia a las elites”. Os mesmos ressaltam que a condução da educação se deu de diferentes modos no mundo, pois “diferentes sociedades o elite tienen diferentes exigencias de personal y obtienen sistemas educativos que forman o socializan a la generacion seguinte, para satisfacer así essas necessidades” (MEIER; RAMIREZ, 2002, p 91).

De acordo com Mascarello (2006) e Silva (2006), no Brasil, no início do século XX, cada Estado era independente em relação à educação, o que provocou um desarranjo quanto à organização do Sistema Educacional, sendo necessárias reformas educacionais para equalizar a educação na Nova República. Em 1931, o então Ministro Francisco Campos promoveu uma reforma na educação buscando uma estruturação e organização nacional. Criou-se o Conselho

Nacional de Educação e “limitou-se à reformulação do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: Ensino Fundamental (5 anos, ficando conhecido como ginásio) e complementar (2 anos, preparação para o Ensino Superior)” (MASCARELLO, 2006, p.18).

No Brasil, no ano de 1932, foi lançado O Manifesto dos Pioneiros. Para Camurra e Teruya (2008) e Mazzuco e Tulio (2004) o movimento foi idealizado por intelectuais brasileiros com o objetivo de traçar uma nova política para a educação brasileira. O que se buscava era reparar as deficiências encontradas em todos os níveis educacionais e atender qualitativamente o maior número de alunos possíveis, independentemente da classe social que se encontravam. O documento, mais do que um manifesto de especialistas da educação, foi apontado como um movimento político, pois, no congresso em 1931, contou inclusive com a presença do então chefe de governo da época, Getúlio Vargas, que acabou criando o Ministério da Educação. Apesar dos esforços, não houve muitas mudanças no currículo nacional. As disciplinas continuaram a ser elaboradas desprezando a reflexão e o questionamento em nome de um currículo centrado no professor (CAMURRA; TERUYA, 2008; MAZZUCO; TULIO, 2004).

Para Camurra e Teruya (2008), Mazzuco e Tulio (2004) e Valério (2006), a partir do Movimento dos Pioneiros e com a consolidação da República, várias reformas educacionais foram implantadas no país. Pode-se destacar o Decreto nº 4.244, intitulado Lei Orgânica do Ensino Secundário, que dividiu o ensino em dois ciclos no ano de 1942: o Ginásio que era cursado em quatro anos e o Colegial, em três. O Colegial subdividia-se em: Científico e Clássico. No ano de 1961 surgiu a LDB nº 4024.

A LDB nº 4024 de 1961 foi implantada em um momento de tentativa de superação de várias crises econômicas e políticas que o Brasil havia passado. O cenário da implantação da lei foi de embate entre os grupos políticos da época que, de um lado buscavam valorizar o nacionalismo desenvolvimentista dando grande importância ao mercado nacional e, do outro, o grupo que valorizava o capital estrangeiro para administrar a economia, valorizando a privatização, inclusive da educação. Mas o que se viu na implantação da lei foi um esvaziamento de soluções para a educação nacional (CAMURRA; TERUYA, 2008; VALÉRIO, 2006).

Em 1971, durante o Período Militar, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692. Conforme Valério (2006) neste período as políticas educacionais foram implantadas de forma unilateral pelo Regime Militar. Assim se entenderam a exclusão de discussões que atendiam aos interesses das classes populares. A repressão praticada nas áreas políticas e sociais foi transferida para a educação.

Para Vieitez e Dal Ri (2011), nos primeiros anos da ditadura militar, apesar de haver movimentos contra o Regime, inclusive na educação, pouco se fez diante da rigidez dos ditadores. No final da década de 1970 e início de 1980, vários setores da sociedade, em especial os

sindicatos, levantaram a bandeira pelo fim da ditadura. Nesse movimento, a educação também aderiu à causa em todos os seus setores, a saber, professores, alunos e funcionários.

Valério (2006) relata que o segundo grau da época, hoje o ensino médio, era basicamente voltado à profissionalização da mão de obra, a fim de atender ao mercado de trabalho. Ao mesmo tempo surgiu o Mobral e o Supletivo para acolher, em muitos casos, pessoas que chegavam do campo e que não eram alfabetizadas ou não tinham terminado os estudos. Não se pode negar que a lei ampliou o número de brasileiros com acesso ao ensino.

A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NA PRODUÇÃO CURRICULAR

Vieitez e Dal Ri (2011) relatam que, na década de 1970, a ditadura militar antecipou alguns elementos da política neoliberal para a educação, tais como, o fornecimento de incentivos públicos para as instituições privadas; o aprofundamento da desestruturação da carreira docente, especialmente no quesito provimento; a contratação de profissionais provisórios sem um plano de carreira. Os autores salientam ainda que, nesse período, iniciaram-se algumas experiências tecnológicas como “ensino programado, métodos de avaliação, entre outras, cujo objetivo era o controle do processo de trabalho pedagógico-didático por parte do Estado” (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 140).

O acordo firmado entre o MEC e a USAID (*Agency for International Development*) impulsionou a educação tecnicista e a ideologia que atendia aos interesses de desenvolvimento do capitalismo. Entende-se por tecnicismo o processo de reorganização dos sistemas educativos, tornando-o objetivo e operacional. Freitas (2012) ressalta que, para a pedagogia tecnicista, o processo define o que os professores e alunos irão estudar e como estudar. O autor salienta que da mesma forma como os empresários se utilizam da tecnologia na produção empresarial, buscou-se sua aplicação na educação.

Segundo Chizzotti e Ponce (2012), na década de 1980, dois líderes de países foram considerados chave nas reformas curriculares: Ronald Reagan, nos Estados Unidos e Margaret Thatcher, na Inglaterra. Eles promoveram reformas educacionais que ganharam influência mundial. A partir do ideário liberal, os dois países passaram a conceber a educação na lógica empresarial e de produtividade, ao criar, por exemplo, um ranqueamento das instituições educacionais. As problemáticas educacionais passaram a ser vistas como passíveis de serem solucionadas via tutela da iniciativa privada (FREITAS, 2012). Outros países do globo seguiram esta lógica e centralizaram seus sistemas de ensino, a partir de avaliações externas, na intenção de gerenciá-los, ou seja, tais sistemas de ensino adotaram as mesmas regras do mercado.

Vieitez e Dal Ri (2011) salientam que o Brasil, na década de 1980, foi marcado pela precarização da educação e pela luta dos membros da educação por melhores condições de

trabalho. Chizzotti e Ponce (2012) salientam que no mesmo período, alguns órgãos como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco mundial (BM), na década de 1980, patrocinaram pesquisas junto ao Centro de Pesquisa e Inovação em Educação. O intuito foi o de instituir um “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, cujo objetivo foi ampliar e renovar o currículo da educação básica” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 30).

Vale apontar que, no ano de 1993, os países membros da OCDE reuniram-se e definiram um plano de ações para seis anos, a fim de alcançarem o modelo de jovem e adulto que eles desejavam para o continente europeu. Juntos, esses países criaram metas a serem atingidas por meio da aplicação de avaliações em larga escala. Para avaliar o currículo proposto, criaram, no ano 2000, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) ou Programa para Avaliação internacional de Estudantes. A partir do Conselho Europeu, ocorrido no ano 2000, os países com tendência liberal passaram a adotar as regras de avaliações e ranqueamentos conjuntamente (CATANZARO, 2012; CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Catanzaro (2012) e Chizzotti e Ponce (2012) salientam que nos anos 1990 do século passado a União Europeia também convocou um grupo de especialistas para determinar quais competências eram chaves no desenvolvimento das pessoas e que fossem capazes de atender aos interesses do mercado internacional. Ou seja, esses especialistas determinaram o tipo de currículo que os estabelecimentos de ensino deveriam difundir.

Adepto desta lógica, o Brasil assume com grande força, em especial, a partir da referida década, a tendência liberal na produção de seus currículos. Haddad (2008) destaca que, atrelado a este novo padrão da educação, é condição *sine qua non* apontar a influência que os órgãos regulatórios internacionais tiveram nesse processo, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Através da ajuda financeira, empréstimos, tais organismos buscam controlar ações em vários setores, sobretudo nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Impõe-se uma lógica de mercado em relação ao âmbito social, o que interfere na qualidade das reformas educacionais (HADDAD, 2008; LOPES; MATHEUS, 2014).

No Brasil, nos anos 1990 do século passado, período de discussão e implantação da nova LDB, as decisões tomadas foram extremamente influenciadas por essas políticas externas mundiais. A União, através do MEC ficou encarregada pelos recursos do ensino básico, deixando a prática para os estados que, por sua vez, impulsionaram os municípios a assumirem a educação infantil. A implementação de avaliações externas de controle e ranqueamento, tais como a Prova

Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) comprovam essa nova tendência.

Chizzotti e Ponce (2012) e Meyer Ramirez (2002) apontam que há uma preocupação muito grande de padronização mundial em relação ao currículo e isto não exclui o Brasil. As reformas educacionais, a universalização curricular proposta aos países europeus pela OCDE, também foram exigidas ao Brasil pelo BM, como contrapartida para se obter apoios financeiros.

Para Lopes e Matheus (2014, p. 338) no período do mandato do presidente da república “Fernando Henrique Cardoso foi instituído um projeto de centralidade curricular, frequentemente neoliberal; parâmetros curriculares nacionais, avaliação de livros didáticos e sistemas nacionais de avaliação”. Com essas medidas, houve uma centralização do poder em relação ao currículo, ao se buscar uma organização única para o currículo em âmbito nacional para posteriormente se utilizar do ENEM como método de ingresso no ensino superior e como ranqueador da qualidade educacional nos estados e municípios.

Para Freitas (2012), essa centralização, iniciada no mandato de ex-presidente FHC, teve continuidade nos mandatos dos seus sucessores, Luís Inácio Lula da Silva (LULA) e Dilma Rousseff, atual presidenta. Somando-se a isto, iniciou-se um processo que o autor denomina de privatização na modalidade de *vouchers*.

Freitas (2012) nomina de *vouchers* os sistemas de bolsas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Nessas modalidades, ao invés de se investir em uma educação pública, ampliando ou construindo Universidades e Escola Técnica, o Governo transfere à iniciativa privada as verbas públicas. “Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão” (FREITAS, 2012, p. 386).

CONCLUSÃO

Conclui-se que existem algumas definições distintas de currículo, segundo autores e épocas. Além de um discurso político, a palavra currículo também é alvo de discussões e debates entre autores de educação. Antes utilizado para definir práticas esportivas, o currículo foi introduzido na educação no século XVI na Universidade de Leiden. Salienta-se que apenas no século XX é que se buscou compreender o currículo em sua concepção política, até então o currículo era visto como neutro.

Através de uma concepção de política neoliberal, Ronald Reagan, nos Estados Unidos e Margaret Thatcher, na Inglaterra, implantaram um currículo voltado aos interesses de mercado, sendo os membros da educação compreendidos da mesma forma como os membros de uma

empresa. Tais ideias de currículo foram reproduzidas em diversas partes do mundo, inclusive, no Brasil.

Tais medidas políticas de centralização curricular são adotadas em nome de uma educação de qualidade, entretanto, essa qualidade curricular não considera a questão cultural de cada região ou das pessoas diretamente ligadas à educação. O discurso para a implantação de um novo currículo hegemônico vem arraigado de um discurso de inovação e qualidade em relação aos modelos curriculares anteriores. Entretanto, há um “esvaziamento de sentidos da significativa qualidade da educação, como um dos mecanismos de constituição da hegemonia política de currículo centralizada” (LOPES; MATHEUS, 2014, p.340).

Para satisfazer essa nova demanda de um currículo centralizado, estados e municípios sem recursos suficientes criaram seus próprios currículos, contratando equipes de especialistas que se encarregaram de elaborá-lo. Dessa forma, cria-se no Brasil uma contradição no processo de definição e elaboração dos currículos, sobretudo nos últimos anos. Tal contradição se faz presente, inclusive, no discurso oficial encontrado na LDB. Por um lado, o currículo deve privilegiar uma tradição humanista para a formação do cidadão e, de outro lado, assiste-se a uma ênfase na valorização de competências e habilidades exigidas pelo mundo globalizado do mercado de trabalho.

REFERENCIAS

BRUNO. L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de educação**, v.16, n.48, p.545-562, set./dez, 2011.

CAMURRA, L.; TERUYA, T. K. . Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito à Educação de Qualidade.. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - I JORNADA DE GESTÃO EDUCACIONAL, 3. SEMANA DE PEDAGOGIA 15., 2008, Maringá. **Anais...** Maringa, 2008.

CATANZARO, O. F. **O programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) do programa de mestrado em educação da Universidade de São Paulo, SP-Brasil.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículos Sem Fronteiras**, v.12, n.3, p.25-36, set./dez., 2012.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 965-987, out. 2007.

HADDAD, S. Introdução. In: HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p.7-14.

- HAMILTON, D. Sobre as origens do termo classe e currículo. *Teoria e Educação*, nº 6, 1992. APUD SILVA, Maria Aparecida. História do Currículo e Currículo como construção histórico-cultural. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2006, v.1, p.4819-4828.
- LOPES, A. C.; MATHEUS, D. S. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p.337-357, abr./jun. 2014. Disponível: <www.ufrgs/educ_realidade>. Acesso em: 5 fev. 2014.
- MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço e Currículo**, v. 6, n. 2, p.340-354, maio/ago., 2013.
- MASCARELLO, D. C. **História da educação brasileira**: os cursos profissionalizantes do Colégio Polivalente. 2006. 51f. Monografia (Especialização de História) - Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.
- MAZAI, N.; RIBAS, M. A. C. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v.2, n.1, p.1-13, 2001.
- MAZZEU, L. T. B. A pedagogia histórico crítico como expressão teórica do marxismo na educação e a crítica a formação por competências. **Revista de Educação da PUC**, Campinas, n. 23, p 43-53, 2007.
- MEYER, J.; RAMÍREZ, F. La institucionalización mundial de la educación. In: SCHRIEWER, J. **Formación del discurso en la educación comparada**, Barcelona: Ediciones Pomares, 2002, p.91-111.
- NEGRÃO, A. M. M. Reseña - O Método Pedagógico dos Jesuítas: o *ratio-studiorum*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 154 - 157, maio, 2000.
- SILVA, M. A. História do Currículo e Currículo como construção histórico-cultural. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2006, v.1, p.4819-4828.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 2013.
- VALÉRIO, T. F. O Ensino de 2º grau e a Lei 5.692/71: considerações sobre o processo de implementação da reforma no Estado do Paraná. In: do VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 6., Uberlândia, MG, 2006, **Anais...** Uberlândia, 2006.
- VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B.. (Org.). **Democratização e educação pública**: sendas e veredas. São Luís: Ed. Edefma, 2011, p. 133-165.

OS DISCURSOS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLARE SUAS INTERFERÊNCIAS NA ESCOLA NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

THE DISCOURSES ON QUALITY SCHOOL EDUCATION AND INTERFERENCES IN SCHOOL IN THE CONTEXT OF LARGE SCALE ASSESSMENT POLICY

Maria Eliza Nogueira Oliveira¹

¹Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: mariaeliza@unoeste.br

Agência de Fomento: CAPES

RESUMO

A presente pesquisa percorreu o objetivo de compreender quais as representações sociais a respeito do tema qualidade e o que essas representações são ou não capazes de gerar nas ações empreendidas no interior das escolas públicas. Nossas análises pressupõem que o exercício científico deve considerar as múltiplas causas e a pluralidade de atores envolvidos para que seja possível compreender o processo de materialização das políticas públicas educacionais. Trabalhamos com as Representações Sociais, o Discurso do Sujeito Coletivo e a Análise Institucional. Nossas análises permitiram constatar um reforço da face institucional da escola e de sua função social, cuja organização administrativa caracteriza-se por aspectos referentes à hierarquização, à centralização de poder e à reprodução de normas.

Palavras-chave: Qualidade da educação escolar. Representações sociais. Discurso do sujeito coletivo. Análise institucional. Política de avaliação em larga escala.

ABSTRACT

The present research aimed at understanding, by means of speeches collected in three spheres (education, academic, and school policies), the social representations regarding quality, and what they are or are not able to generate in actions carried out in public schools. Our analysis presupposes that the scientific practice must consider the multiple causes and the several players involved in order to understand the process of materializing educational public policies. In this manner, we deal with social representations, the Collective Subject Discourse, and the Institutional Analysis. There is, therefore, a strengthening of the institutional face of the school and its social function, whose administrative organization is characterized by aspects related to hierarchy, centralization of power, and reproduction of rules.

Keywords: Quality in School Education. Social Representations. Collective Subject Discourse. Institutional Analysis. Large Scale Assessment Policy.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados de pesquisa vinculada ao “Projeto Indicadores de qualidade e Gestão Democrática”, desenvolvido na modalidade Núcleo em Rede⁵⁶, constituído por três eixos

⁵⁶Projeto de Pesquisa Submetido ao Observatório de Educação, Edital n° 038/2010/CAPES/INEP, composto por vínculo entre pesquisadores docentes de cinco Universidades: Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Universidade de Passo Fundo – UPF, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/ Foz do Iguaçu, URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília.

temáticos: Educação Básica, Formação Continuada e Ensino Superior. A escolha dos eixos deu-se devido ao interesse do grupo em refletir sobre questões relacionadas à educação de maneira que fossem superadas segmentações entre os níveis de ensino analisados favorecendo a inter-relação entre eles. A proposta era discutir a educação em sua diversidade e multideterminação a partir da análise do contexto dos diferentes sistemas de ensino.

A pesquisa que aqui apresentamos, desenvolveu-se no âmbito do subprojeto da UNESP/Marília, intitulado “Indicadores de Desempenho dos Sistemas de Ensino e Determinantes da Qualidade de Ensino: análise da gestão educacional de municípios no interior paulista”, e contou com a participação de diversos pesquisadores e profissionais da educação básica vinculados ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação – CEPAE – em que se estudam e se analisam as políticas públicas educacionais. O subprojeto percorreu o objetivo de identificar, em sistemas de ensino de municípios do interior do Estado de São Paulo, instituições escolares que se destacaram nos dados estatísticos disponibilizados pelo INEP e analisar a relação entre os indicadores de desempenho e a construção/materialização das diretrizes das políticas educacionais em nível local e nacional. Diante deste propósito, elencaram-se alguns objetivos específicos que serviram de apoio na compreensão do espaço escolar e da complexa relação que se estabelece em seu interior a partir da ação dos sujeitos escolares influenciada por suas representações a respeito da educação escolar de qualidade.

Esta pesquisa abordou de maneira específica o tema da gestão de sistemas e unidades escolares, relacionando-o ao tema da qualidade da educação escolar⁵⁷, que pode ser considerado o eixo comum de todas as pesquisas que compõem o Núcleo em Rede. Nossos referenciais de análise procuram dar visibilidade às ações empreendidas no interior da Escola no sentido de refletir acerca das possibilidades e dos limites encontrados pelos agentes escolares frente ao uso da autonomia, sobretudo no que respeita aos aspectos organizacionais com vistas a uma educação de qualidade. (LIMA, 2008; NÓVOA, 1995; BALL, 1989).

Neste estudo, priorizamos algumas questões com o objetivo de levantar dados explicativos que permitam compreender a complexa temática da qualidade a partir da inter-relação entre os discursos produzidos e reproduzidos no campo acadêmico, na esfera política e nos espaços escolares. Uma das questões nos conduziu à compreensão do modo como vem se constituindo a organização do trabalho na escola no atual contexto das políticas de avaliação em larga escala, cujo objetivo central é aferir a qualidade da educação escolar. Outra questão nos levou a identificar – por meio dos discursos coletados em entrevistas e nas visitas de observação – as

⁵⁷ A opção pelo termo “qualidade da educação escolar” justifica-se pelo próprio foco da pesquisa, que se direciona aos aspectos referentes ao processo pedagógico desenvolvido no âmbito da escola por meio da ação organizada dos diversos sujeitos que o compõem.

representações sociais dos sujeitos da escola acerca da qualidade da educação para sabermos em que medida essas representações influenciam a organização do trabalho na escola, em outras palavras, em que medida “o que se diz” e “o que se pensa” a respeito da educação escolar de qualidade têm relação direta com “o que se faz” no sentido mesmo da prática escolar vivenciada pelos sujeitos em seu cotidiano.

METODOLOGIA

No atual contexto, torna-se imprescindível investigar as representações sociais e as práticas institucionais dos sujeitos que compõem a comunidade escolar atuando como protagonistas no processo de materialização das políticas educacionais. No caso desta pesquisa, optamos por investigar o processo de materialização das políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação escolar no contexto das avaliações em larga escala.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de visitas de observação participante, bem como de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. As visitas de observação participante foram realizadas em quatro escolas públicas, duas municipais e duas estaduais, sendo duas delas (uma municipal e uma estadual) com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e duas com baixo IDEB, a partir da classificação publicada pelo governo. O grupo de pesquisa optou por realizar a pesquisa em escolas pertencentes aos dois sistemas de ensino: municipal e estadual. Desse modo, mantivemos esta divisão ainda que o objetivo central desta pesquisa não seja o de estabelecer comparações entre os dois sistemas de ensino, mas compreender em que medida os discursos a respeito da qualidade da educação dos sujeitos pertencentes a escolas de “baixo IDEB” e de “alto IDEB” são ou não divergentes. Ao final, nosso propósito é constatar, por meio dos discursos coletados, as representações sociais desses mesmos sujeitos a respeito do tema da qualidade e o que essas representações são ou não capazes de gerar nas ações empreendidas no interior das escolas públicas. O processo de vivências nas escolas foi realizado durante três meses, com um dia de visita semanal a cada uma delas.

A escolha das escolas pelo IDEB justifica-se na medida em que, na atual conjuntura, os índices alcançados pelas escolas nas avaliações externas vêm se constituindo como indicador de qualidade no âmbito da política educacional brasileira. Desse modo, sentimos necessidade de lançar um olhar mais atento com relação ao impacto dos índices na organização do trabalho na escola, considerando-os uma importante variável que não pode ser descartada.

Com relação aos documentos, a análise baseou-se nos Indicadores de Qualidade da Educação (INDIQUE) que, atualmente, vêm sendo utilizados como parâmetro oficial para que as escolas se organizem e, conseqüentemente, atinjam as metas estabelecidas pelos diferentes governos a serem avaliadas por meio das avaliações em larga escala. Estudamos o referido

documento para identificar os referenciais presentes, os aspectos administrativos, funcionais e organizacionais que norteiam a concepção de escola de qualidade ali subjacente.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio de um roteiro de questões semidirigidas que permitiram identificar as representações sociais dos entrevistados a respeito da temática qualidade de educação escolar. Para Lefèvre; Lefèvre (2000), ao inquirir individualmente pessoas pertencentes a um determinado estrato social, tem-se a chance de conhecer, por meio de discursos verbais, as Representações Sociais entendidas como “a expressão do que pensa ou acha” o grupo a respeito de um determinado tema. Os autores assinalam que a análise nessa perspectiva possui três grandes níveis de consideração do problema: o “descritivo”, o “interpretativo” e o “evolutivo”.

O nível “descritivo” busca responder “o que” pensa determinada população a respeito de um determinado tema. O nível “interpretativo”, por sua vez, procura compreender “porque razões, associadas ou correlacionadas, a que condições objetivas e subjetivas”, pensam desse modo. Por fim, o nível “evolutivo” ou “pragmático”, insere uma nova questão que poderia ser assim formulada:

[...] dado que a população “x” pensa de modo “y” sobre o tema “z”, por um conjunto “w” de razões, como fazer para que ela passe a pensar de modo distinto de “y” ou continue a pensar de modo “x” (se se considera que “x” é um modo adequado de pensar); ou ainda... como fazer para que ela passe a pensar e a agir de modo distinto de “y” ou a agir em conformidade com o modo “x” de pensar etc. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 14).

Embora, neste momento, esta pesquisa não tenha assumido o objetivo de intervir diretamente na realidade escolar, ela pode contribuir no processo de reflexão a respeito das concepções de qualidade da educação escolar presentes nos discursos coletados e, conseqüentemente, em sua reelaboração.

A utilização de entrevistas semiestruturadas como técnica busca superar a limitação dos dados objetivos (normas, leis, decretos, organogramas etc.), na medida em que, por meio do discurso, permite o acesso aos dados da realidade, de caráter subjetivo que “trazem à luz” novas questões que, de outra maneira, permaneceriam obscuras.

No que respeita à organização dos dados coletados, os autores propõem a utilização de “quatro figuras metodológicas” elaboradas para auxiliar o pesquisador a organizar e tabular depoimentos e discursos. São elas: a “ancoragem”, a “ideia central”, as “expressões-chave” e o “discurso do sujeito coletivo”.

A “ancoragem” presume que todo discurso se baseia em teorias, pressupostos, conceitos e hipóteses identificáveis. Inspirados na teoria das Representações Sociais, os autores entendem que “um discurso está *ancorado* quando é possível encontrar nele traços linguísticos explícitos de

teorias, hipóteses, conceitos, ideologias existentes na sociedade e na cultura e que estes estejam internalizados no indivíduo”. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 17, grifo dos autores)

A “ideia central” seria a essência do conteúdo discursivo presente nas afirmações explicitadas pelos sujeitos em seus depoimentos.

As “expressões-chave” são as transcrições literais dos excertos dos depoimentos, que resgatam a essência do conteúdo discursivo:

Este resgate é fundamental da medida em que, através dele, o leitor é capaz – comparando um trecho selecionado do depoimento com a integralidade do discurso e com as afirmativas reconstruídas sob a forma de ideias centrais e ancoragens – de julgar a pertinência ou não da seleção e da tradução dos depoimentos. Portanto, as expressões-chave são uma espécie de “prova discurso-empírica” da “verdade” das ideias centrais e das ancoragens e vice-versa. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 18).

Finalmente, com a “matéria-prima” das expressões-chave o pesquisador teria condições de construir os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC), uma proposta metodológica que contrapõe à lógica “quantitativo-classificatória” ou a chamada “categorização”, na medida em que “busca resgatar o discurso como signo de conhecimentos dos próprios discursos”.

A proposta parte da crítica à forma tradicional de enquadramento de depoimentos provenientes de questões abertas em “categorias” – palavras, conceitos e expressões identificadas que revela a essência do sentido da resposta. Os autores consideram a categorização um recurso limitado, pois, ao eliminar a variabilidade individual não pertinente ao fenômeno pesquisado,

[...] o que passa a valer é o nome ou o título da classe, deixando os discursos empíricos de existir justamente na medida em que as categorias, ou seja, o nome das classes, passa a existir em seu lugar [...] A categoria/representamémé, assim, condição necessária para a “cientificidade” na medida em que os discursos – e os indivíduos que os professam – são classificados, isto é, reduzidos ou equalizados nas classes, podendo então ser distribuídos por estas classes. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 19, grifos dos autores).

Dessa maneira, a proposta metodológica do DSC implica o resgate do discurso como signo de conhecimentos dos próprios discursos. Ao contrário da categorização, esse método não anula ou reduz o discurso a uma categoria unificadora, mas reconstrói, com excertos de discursos individuais, tantos “discursos-síntese” quantos forem necessários para expressar a representação social de um grupo a respeito de um determinado fenômeno.

Através deste modo discursivo é possível visualizar melhor a representação social, na medida em que ela aparece, não sob uma forma (artificial) de quadros, tabelas ou categorias, mas sob uma forma (mais viva e direta) de um discurso que é, como se assinalou, o modo como os indivíduos reais, concretos, pensam. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 20).

O método consiste em submeter o “discurso bruto” a uma análise inicial que, basicamente, realiza-se por meio da “seleção das principais ancoragens e/ou ideias centrais presentes em cada um dos discursos individuais e em todos eles reunidos, e que termina sob uma forma sintética,

onde se busca a reconstituição discursiva da representação social” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 20).

Ao elegermos o tema da qualidade da educação escolar como norteador deste estudo, estávamos conscientes de que este tema poderia suscitar vários problemas relevantes. Deste modo, esforçamo-nos para delinear um problema de pesquisa que pudesse ser investigado de modo sistemático e que os dados coletados fossem processados por meio de técnicas coerentes com nosso referencial. Buscamos, constantemente, afastar qualquer possibilidade de imprimirmos em nossas análises interpretações pessoais que nos levassem a construir discursos vagos sem sustentação empírica.

Na construção dos DSC, os problemas passam, impreterivelmente, pelos sentidos a eles atribuídos pelos atores sociais. A atribuição de sentido a que se referem os autores envolve as seguintes questões: a) o que o indivíduo pensa a respeito do problema pesquisado? b) o que acha? c) qual sua opinião? d) como vê tal problema? e) como o representa? f) como o percebe? g) como o define? h) como o vive? i) como o avalia? j) como o sente? l) como se posiciona diante dele etc.? (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 35).

Além das entrevistas, consideramos necessário analisar as complexas e múltiplas práticas institucionais escolares a partir de seus pressupostos subjacentes. Eles podem ser conhecidos a partir de uma imersão investigativa e criteriosa no ambiente escolar, tendo como foco principal as percepções e as representações sociais predominantes dos seus atores. Também é importante estudar as práticas não discursivas que são elementos integrantes da produção da realidade escolar. Assim, objetivamos fornecer dados orientadores relevantes a pesquisadores e gestores de escolas públicas envolvidos com a temática da qualidade da educação escolar.

De acordo com Lefevre; Lefevre (2012, p.37), a pesquisa que se baseia na construção do DSC exige a participação de sujeitos para os quais o problema a ser estudado faça sentido de modo que possam emitir julgamentos, opiniões, e argumentos sobre eles.

Durante a coleta das entrevistas, o pesquisador precisa estar ciente de que as opiniões, certamente, irão divergir de acordo com as posições que os sujeitos ocupam no campo de estudo – neste caso, a educação escolar. A escolha dos sujeitos influencia diretamente no resultado da pesquisa e esta afirmação justifica a necessidade de ouvir, quando possível, o maior número possível de sujeitos que compõem o universo institucional de maneira que possam ser agrupados no maior número possível de categorias de agentes/atores que sejam representativas dos diferentes discursos proferidos. Considerando esses aspectos, foram definidos para o campo deste estudo os seguintes atores: 6 a 8 alunos de escolas com baixo IDEB; 6 a 8 alunos de escolas com alto IDEB; 4 pais de alunos de escolas com baixo IDEB; 4 pais de alunos de escolas com alto IDEB; 4 funcionários de escolas com baixo IDEB; 4 funcionários de escolas com alto IDEB; 4 professores de

escolas com baixo IDEB; 4 professores de escolas com alto IDEB; 2 representante da equipe de gestão de escolas com alto IDEB; 2 representantes da equipe de gestão de escolas com baixo IDEB.

Nas entrevistas com os professores e os representantes da equipe de gestão da primeira fase da pesquisa, conquanto não tenham sido utilizados como critérios de seleção dos entrevistados, alguns aspectos foram considerados como variáveis de estudo. São eles: a) nível de escolaridade; b) local de formação; c) tempo de exercício no cargo ou função.

Obedecendo às técnicas e aos princípios metodológicos do DSC, a seleção dos sujeitos possibilitou que diferentes opiniões existentes surgissem do universo das entrevistas de modo que todas as ideias possíveis pudessem ser apresentadas, possibilitando também identificar, num segundo momento, o grau de compartilhamento dessas ideias em cada um dos grupos entrevistados. No decorrer das entrevistas, foram privilegiadas algumas questões: 1) Onde foi o seu local de formação e há quanto tempo está formado? 2) Há quanto tempo você está no cargo? 3) Para você, o que é uma escola de qualidade? 4) Você considera essa escola de qualidade? Por quê? 5) Como a equipe escolar reage com relação aos resultados das avaliações? 6) Como a comunidade reage com relação a esses resultados das avaliações? 7) Estão sendo tomadas pela escola medidas para a melhoria do IDEB? Quais?

Realizadas as entrevistas tomando por base as questões apresentadas, o objetivo foi, num primeiro momento, recuperar as diferentes opiniões que circulam nos ambientes escolares a respeito da concepção de qualidade da educação escolar e, num segundo momento, constatar o grau de compartilhamento dessas opiniões e em que medida elas divergem dos discursos proferidos no âmbito dos documentos que norteiam as políticas educacionais e das produções acadêmicas.

O grau de representatividade das opiniões pode ser obtido por meio da leitura detalhada do material coletado, neste caso as entrevistas, e da identificação das ideias socialmente compartilhadas entre os sujeitos entrevistados. No entanto, conforme nos alertam Lefevre; Lefevre(2012) o objetivo do DSC não é apresentar apenas as ideias mais recorrentes a respeito de determinado tema por meio do critério da saturação, mas resgatar todas as ideias presentes em um campo e seu nível – maior ou menor – de compartilhamento.

Na metodologia do DSC, com base na Teoria da Representação Social, assume-se que para que, numa dada formação sociocultural, se configure plenamente o espectro das diferentes ideias presentes, as mais e as menos compartilhadas, temos que dar todas as chances para que isso ocorra. E só é possível considerando um dado quantitativo de atores, portadores das diferentes ideias, com seus respectivos atributos pertinentes (como, por exemplo, sexo, idade, escolaridade). Ora, isso requer uma escolha sistemática e prévia da população a ser pesquisada e não, como na saturação, a definição do quantitativo da população durante a coleta de dados, com base num julgamento de semelhança semântica (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 47).

Sabemos que, no campo das ciências humanas, recursos técnico-metodológicos que se valem de qualquer instrumento de quantificação sofrem críticas contundentes, pois, comumente, são rotulados como “ferramentas” emprestadas da corrente epistemológica positivista cujos pressupostos se ancoram na descrição de dados objetivos, portanto, observáveis e quantificáveis, desconsiderando qualquer variável subjetiva. Entretanto, nos estudos em representações sociais, este instrumento é importante, pois pode trazer mais fidedignidade aos dados coletados e afastar qualquer risco de manipulação dos dados pelo pesquisador quando este se sentir incitado a levar os sujeitos a falarem aquilo que ele deseja ouvir e não o que de fato pensam e sentem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizado o levantamento dos discursos sobre qualidade da educação escolar a partir das entrevistas realizadas com os diferentes integrantes das escolas públicas, chegamos a um total de trinta e seis diferentes concepções de qualidade da educação escolar que optamos por denominar “indicadores de qualidade”. Após o levantamento dos discursos, procedemos à aplicação de questionários em que cada entrevistado apontou o nível de importância de cada um dos indicadores.

Nossa amostra foi selecionada com base em um nível de confiança de 95% (noventa e cinco por cento) e em uma margem de erro de 10% (dez por cento). Procedemos ao cálculo da amostra considerando amostragem necessária em uma pesquisa com amostragem aleatória simples sobre variáveis categóricas. Realizado o cálculo de amostragem a partir do número aproximado de sujeitos que compõem cada uma das categorias (pais, alunos, funcionários, professores e gestores) nas escolas públicas de ensino fundamental de primeiro ao quinto ano, chegamos a um total de 500 (quinhentos sujeitos). Descartados os questionários que foram entregues em branco, chegamos ao total de 486 (quatrocentos e oitenta e seis) sujeitos pertencentes a 15 (quinze) escolas diferentes.

Finalizada esta primeira parte do trabalho, realizamos o cruzamento dos discursos dos sujeitos e suas concepções a respeito da qualidade da educação escolar com os discursos oficiais tomando como referência os indicadores oficiais de qualidade da educação escolar presentes no material do INDIQUE. Utilizando como categoria fundamental as sete dimensões do INDIQUE⁵⁸, separamos os discursos dos sujeitos em cada uma dessas categorias de acordo com a referência que faziam a elas em seus discursos. Dos trinta e seis discursos que aparecerem nas entrevistas 50% deles (18 indicadores) não estavam presentes no material do INDIQUE. Deste total, foi

⁵⁸ São sete as dimensões do INDIQUE: 1) Ambiente Escolar; 2) Prática Pedagógica e Avaliação; 3) Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita; 4) Gestão Democrática Escolar 5) Formação e Condições do Trabalho dos Profissionais da Escola; 6) Acesso e Permanência dos Alunos na Escola 7) Ambiente Físico Escolar.

possível ainda dividir em quatro categorias. Parte dos indicadores apresentou algum tipo de relação com questões relacionadas à valorização do trabalho docente, especialmente em termos salariais, outra parte referiu-se à relação professor-aluno, especialmente em termos disciplinares. Indicaram-se também questões relacionadas às condições familiares dos alunos em termos sócio-econômicos e de participação dos pais na vida escolar dos filhos e, por fim, porém, não menos importantes, foram feitas indicações que relacionam diretamente a qualidade da educação escolar à gestão do espaço escolar em termos administrativos e pedagógicos.

Ao analisarmos de modo mais aprofundado cada um dos indicadores ausentes, chegamos à conclusão de que tratam de indicadores muito próximos à vivência escolar dos sujeitos escolares que ganham importância na medida em que, de algum modo, permitem maior rigidez no controle das ações que passam a centralizar-se nas mãos da equipe gestora. Expressões como “diretor pulso firme com competência e habilidade técnica”, “regras claras, disciplina, autoridade”, “preparação dos alunos para as avaliações”, “presença dos pais”, “alinhamento entre o trabalho da escola e as diretrizes políticas”, entre outros que a elas se assemelham, foram comuns nas falas, não havendo dispersões entre os diferentes grupos analisados nas diferentes escolas.

Entretanto, justamente nas escolas em que esses discursos foram observados na prática dos sujeitos, o desempenho nas avaliações é significativamente melhor em termos de conceito numérico. Outra importante contribuição de nossas análises foi a possibilidade de demonstrar que, dos discursos relacionados à qualidade, apenas os que, de algum modo, reforçam o caráter disciplinar da escola (controle, notas, provas, autoridade, disciplina, regras, normas etc.) puderam ser identificados nas práticas.

No limite deste espaço, não será possível apresentar nossas análises de modo detalhado, mas, os discursos apresentados constituem-se exemplos claros acerca dos rumos que algumas escolas vêm tomando para a melhoria do desempenho escolar dos alunos de modo que este desempenho venha atender às exigências da política de qualidade alicerçada na política de avaliação em larga escala.

CONCLUSÃO

Nossas análises demonstraram que as estratégias utilizadas tanto para a melhoria do desempenho quanto para a manutenção dos alunos dentro da escola refletem o direcionamento do trabalho escolar, em todas as suas dimensões, para o alcance de objetivos delineados para a escola e não por ela. Essas estratégias não se restringiram a escolas municipais, estaduais, com alto IDEB ou com Baixo IDEB. Portanto, temos um conjunto de ações e discursos compartilhados que acabam por reforçar o caráter institucional da escola pensada como instrumento de controle e ajustamento.

Percebemos que as práticas escolares são, igualmente, práticas institucionalizadas e legitimadas socialmente. São práticas que correspondem às representações sociais a respeito do papel da escola (no sentido da conformação social dos indivíduos) e que legitimam as ações praticadas no interior do espaço escolar. Entretanto, não podemos afirmar que essas práticas podem ser consideradas legítimas no sentido nato do termo, ou seja, práticas legalmente sancionadas pela legislação educacional.

Ao contrário, percebemos que esses discursos refletem práticas que caminham na contramão das indicações legais e acadêmicas que configuram o campo dos discursos autorizados a respeito do que podemos conceber uma educação de qualidade. Neste caso, temos uma política como discurso nos âmbitos do governo e da academia que se distancia, significativamente, da política como prática.

Podemos dizer que há legitimidade em uma política educacional que pretenda constituir um indicador que possa diagnosticar o serviço ofertado e oferecer elementos para as suas decisões no sentido de melhorar a sua qualidade. Os dados empíricos nas escolares pesquisadas revelaram que o maior limite desse indicador são as estratégias que se criam (“corrupção”) que acabam por anular as especificidades dos processos sociais, neste caso, os processos educacionais. Nossos dados empíricos vão ao encontro das constatações dos autores acerca dos limites dos indicadores quantitativos da qualidade da educação.

A política como prática nos mostrou ser uma política de resultados em que a concepção de qualidade de educação escolar é traduzida em índices quantitativos. Deste modo, temos ações escolares que são coerentes com esta concepção de qualidade e acabam por produzir novos indicadores que, conquanto não estejam alinhados aos indicadores oficiais (INDIQUE), certamente, geram resultados quantitativos satisfatórios refletidos no aumento do IDEB, pois, justamente as escolas mais autoritárias e centralizadoras do ponto de vista de sua gestão e organização, são aquelas que obtiveram os melhores índices nas avaliações externas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós, 1989.

BENELLI, Silvio José. **Análise psicossocial da formação do clero católico**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2013.

FREITAS, Luis Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol.25, n. 86, p.131-170, abr., 2004.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 31, n. 112, p.895-917, Set 2010.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: LEFÈVRE, Fernando.; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. (Org.). **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. 1ª ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2000. p. 11-35.

_____. **Pesquisa de Representação Social: um enfoque quantiquantitativo**. Volume 20. Série Pesquisa. Líber Livro, 2012.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. 2ª ed. Lisboa: Publicações DomQuixote, 1995.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. A avaliação neoliberal na universidade e a responsabilidade social dos pesquisadores. **Scientia e Studia**. São Paulo, Vol.6, n. 3, p.379-387, set.,2008.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

O TRABALHO DO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE AS SUAS CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO

THE WORK OF THE SCHOOL AND COMMUNITY MEDIATOR TEACHERS: PRELIMINARY CONSIDERATIONS ON THEIR WORKING CONDITIONS

Murilo Delanhesi de Oliveira¹, Maria de Fátima Salum Moreira²

¹Universidade do Oeste Paulista, Programa de Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: mdelanhesi@adv.oabsp.org.br

²Universidade do Oeste Paulista, Programa de Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu um Programa – Sistema de Proteção Escolar – para combater a violência escolar. Nesse Programa foi criada a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), para gerir os conflitos escolares. Este artigo abordará um dos limites observados para que o trabalho dos PMECs alcance melhores resultados. Por meio de pesquisa bibliográfica e contatos informais com mediadores de uma Diretoria de Ensino, foi possível levantar hipóteses. Com isso, apresentamos reflexões preliminares sobre as condições de possibilidade que a escola oferece para a construção de um trabalho baseado na atuação coletiva de todos os seus agentes. Afirmamos a importância do compartilhamento das orientações que os PMECs recebem em seu processo formativo. Para isso, é necessário que as escolas encontrem estratégias para que haja um permanente diálogo entre os seus agentes. Entendemos que isso garantiria resultados mais amplos no enfrentamento da violência escolar.

Palavras-Chave: Professor Mediador, Escola, Violência, Trabalho Coletivo, Limites.

ABSTRACT

The São Paulo State Department of Education has implemented the program School Protection System (SPS), which aims to prevent violence in the school environment. This program has created a new staff position: the School and Community Mediator Teacher (SCMT), to manage school conflicts. This article addresses one of the limits that prevent the SCMTs from reaching better results. The hypotheses for this study were raised upon a bibliographic research and informal contacts with mediators from an Educational Board. Thus, we present preliminary considerations about possible conditions offered by schools to build a network based on collective actions involving all their agents. It is crucial that the SCMTs share the orientations they receive during their training process. Therefore, it is necessary that the schools find strategies to enable a permanent dialogue among their agents. This practice would ensure the achievement of better results in preventing school violence.

Keywords: Mediator Teacher, School, Violence, Collective Work, Limits.

INTRODUÇÃO

Em 2009, o Governo do Estado de São Paulo comunicou a criação de um Programa da Secretaria da Educação, juntamente com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública, voltado ao combate da violência escolar, o qual foi instituído legalmente pela Resolução 19/2010, que teve algumas alterações trazidas pela Resolução 07/2012. Segundo Carvalho (2012), o anúncio desse programa, denominado Sistema de Proteção Escolar (SPE), em 2009, se deu logo após a ocorrência de diversos danos causados por uma rebelião de alunos de uma escola de São Paulo, em 2008, a qual resultou em uma forte intervenção policial (CARVALHO, 2012, p.135).

O SPE, nos termos do que dispõe a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE (2011), que é a responsável pela execução de ações do Programa, é o conjunto de ações coordenadas pela Secretaria da Educação que visam a promover um ambiente escolar saudável e seguro, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos, da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação dos alunos e sua integração à escola e à comunidade. As ações que integram o Sistema de Proteção Escolar reafirmam a escola

como um espaço privilegiado para a construção da cidadania participativa e o pleno desenvolvimento humano.

O artigo 1º da Resolução 19/2010 instituiu o SPE, objetivando a prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o fim de proteger a integridade física e patrimonial dos alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários da rede estadual de ensino, paralelamente à divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar.

Além da criação do SPE, dentro do Programa, com objetivo de diminuir a violência escolar, houve a criação da função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC). Conforme Souza (2012), sua função é oriunda das práticas restaurativas que eram realizadas nas escolas do Estado, as quais inspiraram a sua criação como um novo meio de gerir conflitos, violência e indisciplina na escola. (SOUZA, 2012, p. 55-56).

Segundo Santana (2011), as práticas restaurativas advêm da chamada Justiça Restaurativa, que, introduzida no Brasil em 2004, é um processo pelo qual o autor do ato danoso e o seu receptor se encontram, a fim de que o primeiro seja colocado diante das consequências da ação que praticou. Segue o autor explicando que os encontros, que ocorrem nos chamados Círculos Restaurativos, são intermediados por uma ou mais pessoas qualificadas (facilitadores) em métodos de resolução de conflitos e podem ter como participantes pessoas atingidas indiretamente pelo ato, as quais possam contribuir no deslinde do conflito.

O PMEC, nos termos da Resolução 19/10 da Secretaria da Educação, tem como atribuições: I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo; III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos; IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social; V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

Carvalho (2013) nos apresenta o PMEC como um educador de proximidade:

O Professor Mediador Escolar e Comunitário, considerado um educador de proximidade, tem como principal atribuição a responsabilidade de acompanhar o cotidiano dos alunos, das famílias e do bairro, pela mediação e articulação das relações interpessoais de toda a comunidade escolar. Sua prática pedagógica é garantida por métodos colaborativos e restaurativos, desconstruindo uma cultura escolar pautada em abordagens punitivas ou retributivas. Como educador de proximidade, pretende-se que ele se dedique a promover a proteção do ambiente escolar. O PMEC deve somar esforços a todos os componentes da equipe escolar a fim de lidar com as questões que se manifestam na escola, refletindo no modo como a convivência se estabelece no seu cotidiano, contemplando as relações interpessoais de todas as pessoas que a frequentam. (CARVALHO, 2013, p.102).

Com vistas à formação para o trabalho, esse profissional participa de um curso intitulado de “Mediação Escolar e Comunitária”, o qual objetiva instruir os docentes selecionados para exercer a função de PMEC, conforme as suas atribuições, descritas no artigo 7º da Resolução 19/10. O curso, composto por 78 horas de carga horária, é realizado à distância, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (AVA-EFAP).

O mesmo é dividido em seis módulos. Os três primeiros são de videoconferência gravada, totalizando 3 horas, com os seguintes temas: Sistema de Proteção Escolar e o Papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário; Conflito e Violência: o que têm a ver com a escola e as pessoas e Gestão Pacífica de Conflitos: Mediação. Cada um dos módulos compreende uma atividade que deve ser realizada e entregue ao professor tutor, no AVA-EFAP. Os outros três módulos, que totalizam 75 horas, compreendem exercícios a serem desenvolvidos pelos cursistas, dentro dos seguintes temas: Diagnóstico de Vulnerabilidade e Risco Escolar; Educação e Comunidade e Desenho e Gestão de Projetos Transversais. Os exercícios são entregues à tutoria, realizada por gestores do Sistema de Proteção Escolar. Cada um dos módulos engloba sua supervisão e avaliação (SÃO PAULO, 2015b).

Os módulos do curso têm caráter eminentemente prático, propõem a assimilação dos conteúdos através de atividades a serem desempenhadas na escola em que o PMEC exerce suas atribuições.

Sua formação inclui também Orientações Técnicas realizadas na Diretoria de Ensino, com a participação de todos os PMECS que a compõem. Nesses Encontros, os PMECS trocam experiências uns com os outros, recebem instruções e apresentam os projetos que estão desenvolvendo nas escolas nas quais atuam. O desempenho e a frequência nos cursos e nas Orientações Técnicas são elementos condicionantes para a recondução do PMEC em suas atribuições, no ano subsequente, de acordo com o Artigo 7º Parágrafo Único da Resolução 07/12 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

Neste artigo, discorreremos sobre a violência na escola, principal problema a ser enfrentado pelo PMEC; posteriormente, apresentaremos algumas pesquisas que destacam a importância de que haja um engajamento coletivo, na escola, em torno do trabalho do PMEC. Compreendemos que um trabalho envolvendo gestores e docentes, possibilitado por um permanente diálogo, ações e estratégias conjuntas, proporcionará melhores resultados no enfrentamento da violência, no meio escolar.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, orientado pelo levantamento bibliográfico. Para as análises, são seguidos os procedimentos metodológicos indicados por Minayo: 1) a leitura flutuante do material; 2) o contato com os enunciados selecionados; 3) a leitura detalhada e a distribuição em temas; 4) a análise temática e conceitual das categorias de análise iniciais e daquelas que surgirem, no decorrer do trabalho (MINAYO, 2004).

Apresentamos duas categorias. A primeira, aborda a violência escolar, destacando que esse fenômeno não é novo, dado os registros de sua ocorrência em séculos passados. Aponta as três posições que a escola ocupa diante da violência, funcionando como autora, vítima ou palco de violência. Assevera a existência de três dimensões da violência escolar, que são a “violência da escola”, a “violência contra a escola” e a “violência na escola”, destacando que nosso interesse na pesquisa é pela “violência na escola”.

A segunda categoria apresenta as condições de trabalho do PMEC, a partir das pesquisas de Souza (2012), Menezes (2013), Carvalho (2013) e Possato (2014). Esses trabalhos nos permitem obter reflexões preliminares sobre as condições de possibilidade que a escola oferece para a construção de um trabalho baseado na atuação coletiva de todos os seus agentes.

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Iniciando a discussão sobre a violência, que é o principal problema a ser enfrentado pelo PMEC, trazemos aquilo que Chauí assinala sobre o tema da violência: “A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos” (CHAUÍ, 1999, p.3).

Para Chauí (1999), a violência se caracterizaria por:

- 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. (CHAUÍ, 1999, p.3).

Ao tratar, mais particularmente, da violência escolar, Lopes e Gasparin (2003) enfatizam:

Podemos caracterizar a violência escolar como todo ato que impede, em sentido amplo, o pleno desenvolvimento dos atores sociais aí presentes. Trata-se da negação de direitos básicos, um ataque a cidadania. [...] Tal ação pode ser direta ou indireta, velada ou explícita, e comporta sempre a negação do outro. Inclui atos paroxísticos que provocam danos físicos, morais e psicológicos, mas não se esgota nos mesmos, podendo se manifestar também em ações como o descaso, o desrespeito, a falta de reconhecimento do valor social do outro. (LOPES, GASPARIN, 2003, p.297).

Charlot (2002) observa que a violência no meio escolar não é um fenômeno novo; existem registros de manifestações com explosões violentas em escolas do 2º grau, já no século XIX.

Destaca o autor que, apesar do fenômeno não ser recente, ele assume novas formas, as quais contribuem para uma angústia social diante dele. Em primeiro lugar, surgiram atos violentos mais graves, como agressões com armas, homicídios e estupros, fatos que, apesar de serem muito raros, levam a crer que na escola tudo pode ocorrer. Os limites na relação aluno-professor foram ultrapassados, demonstrando os ataques e insultos aos docentes, os quais já não são incomuns. Em segundo, a violência já está manifestada desde a mais tenra idade. Em terceiro, a escola não se apresenta mais como um local seguro, por estar aberta aos atos violentos vindos de fora dela, causadas por jovens dispostos a acertar disputas que começaram no bairro. Por último, os agentes da escola, em bairros tidos como problemáticos, por vezes, são objetos de atos repetidos, os quais, embora não sejam violentos, deixam o ambiente escolar em clima de constante ameaça (CHARLOT, 2002, p. 432-433).

Dados do ano de 2013, obtidos através da pesquisa intitulada “Violência nas escolas: o olhar dos professores”, realizada pelo Instituto Data Popular para a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), demonstraram a preocupante realidade que enfrentam as escolas da rede estadual paulista. Na pesquisa foram ouvidos 1400 professores de 167 cidades do Estado de São Paulo, obtendo-se as seguintes informações: 72% dos professores já presenciaram alunos brigando; 62% já foram ofendidos por alunos; 57% viram ameaça entre alunos; 35% sofreram ameaça de alunos; 35% tiveram dano em bem pessoal praticado por alunos e 24% já tiveram objetos furtados ou roubados na escola. No tocantes as drogas, 42% dos professores entrevistados já viram alunos sob o efeito do entorpecente e 29% afirmaram ter a presença do tráfico de drogas dentro da escola onde atuam. (APEOESP, 2013)

A escola ocupa três posições diante da violência. É autora, quando produz e reproduz a exclusão social. É vítima, quando há a hostilização a seus profissionais, em parte como resultado da violência por ela produzida. Também é vítima, quando sofre atos de vandalismo, reflexos da tensão gerada no meio. E é palco da violência, quando conflitos se desenrolam no seu meio e ao se tornar também um local de aprendizado da violência (GALVÃO et al., 2010, p.437).

Nesse sentido, Schilling (2012) assevera que a ideia de violência na escola tem três dimensões a serem consideradas: a “violência contra a escola”, a “violência da escola” e a “violência na escola”. Interessa-nos, nesta pesquisa, discutir o tratamento da violência que costuma ser relacionada aos estudantes *na* escola, sem desconsiderar não ser possível desvinculá-la daquilo que acontece *contra* ela e que é *parte da* organização institucional. A autora afirma que, ao apontar os dados da violência na escola, são referidas as brigas, roubos, agressões, ameaças, dentre outros fatos. Por sua vez, muitas escolas são configuradas como um espaço onde costumam se encontrar pessoas que parecem se desconhecer, que são estranhas entre si, tanto nas relações entre professores e alunos como no caso dos professores entre si. “Em algumas

escolas, a sensação é que ninguém ocupa o seu lugar, a escola é um lugar de passagem, de disputas de questões extraescolares ou da vida privada”, pondera Schilling (2012, p. 100).

AS CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO DO PMEC

Souza (2012), em sua dissertação, observa que o PMEC está disseminando um novo modo de lidar com o cotidiano escolar, inserindo no dia a dia dos demais educadores um pouco da mediação de conflitos e da justiça restaurativa. De acordo com o autor, o professor deve ser inserido como uma parte fundamental e integrante em todo esse processo de mudança de uma cultura retributiva, exercendo um papel de mediador na sala de aula, o que verifica não ocorrer, pois o professor não se vê como parte nesse processo, inviabilizando já o sucesso da proposta. Segue o autor ressaltando que a indisciplina e a violência não são problemas a serem enfrentados isoladamente, mas é necessário o engajamento de todos os membros da comunidade escolar, através de um conjunto de ações, de sorte a serem viabilizadas condições para que as mudanças esperadas ocorram (SOUZA, 2012, p. 149-151).

Possato (2014) comenta que o trabalho da PMEC que investigou era solitário, sendo ela a única responsável pela atenção com a violência e a convivência dos alunos, no âmbito escolar. Observa que é um erro conferir a apenas um profissional o papel de mediador, pois um projeto de mediação deve abranger um coletivo de mediadores, com todos participando do processo (pais, alunos, docentes, comunidade etc.). Conforme a autora, um projeto na escola sem o envolvimento da equipe gestora e da comunidade escolar dificilmente terá sucesso (POSSATO, 2014, p. 170).

Menezes (2013), em acréscimo, ressalta a necessidade de apoio da comunidade escolar ao trabalho do PMEC, considerando que, sem apoio dos pais, o trabalho do PMEC fica limitado e os conflitos gerados poderão se repetir (MENEZES, 2013, p. 77-78)

Por sua vez, Carvalho (2013), tal como os outros autores, assinala a importância de um trabalho executado coletivamente, frisando que o processo de formação e as mudanças a serem implantadas devem incluir a família, todos os agentes da Educação e os órgãos de proteção social. Constata a autora que a escola não dá a importância devida à prática do diálogo para a melhoria das relações na escola, já que os PMECS atendem aos alunos em lugares como o pátio da escola ou embaixo de uma árvore. Enfatiza que o PMEC vem como mais um elemento para contribuir na diminuição da indisciplina e violência no meio escolar, cabendo a ele e aos gestores legitimarem espaços de participação, por meio do diálogo, da palavra e dos espaços democráticos. Esse caminho é considerado imprescindível para que a escola, enquanto instituição social, possa contribuir para a resolução de conflitos e atenuação da violência (CARVALHO, 2013, p.196-199).

CONCLUSÃO

Apresentamos, neste artigo, o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), o qual, integrante de um Programa da Secretaria da Educação – Sistema de Proteção Escolar (SPE) – surge como mais uma medida no contexto de uma política pública de enfrentamento à violência no meio escolar.

A premissa é que o PMEC, por meio do diálogo, possibilite uma forma de a escola gerir os seus conflitos, através da prevenção, mediação e resolução dos mesmos. Ressaltamos a importância de pesquisas que abram espaço para os PMECS fazerem suas avaliações e críticas quanto aos obstáculos, caminhos e possíveis soluções para combater os problemas do cotidiano escolar.

Diante do que vimos, nas investigações expostas, concluímos que o PMEC, de modo geral, está exercendo seu trabalho sozinho, não há envolvimento, integração dos agentes da escola e da comunidade escolar com o trabalho por ele executado, o que obviamente inviabiliza resultados mais amplos e profícuos.

Acreditamos que, primeiramente, a equipe gestora e os docentes devem partilhar, com o PMEC, estratégias e ações comuns para o enfrentamento dos problemas. E, para isso, entre outras estratégias, a escola deve encontrar espaços e adotar condutas que promovam o compartilhamento de discussão coletiva dos estudos e orientações recebidas pelos PMECS, em seus processos formativos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Patrícia Cristina Amorim de; ARAÚJO, Elson Luiz de; SOUZA, José Antônio de. O problema da comunicação e convivência como causa dos conflitos na escola e o papel do discurso do Professor Mediador Escolar e Comunitário. **Interfaces da Educação**, v.3, n.9, p.133-145, 2012.

CARVALHO, Patrícia Cristina Amorim de. **O Professor Mediador Escolar e Comunitário: desafios à violência escolar**. 2013. 235 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba-MS, 2013.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul./dez. 2002, p. 432-443. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>. Acesso em: 26 out. 2015.

CHAUÍ, Marilena. Uma Ideologia Perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 mar. 1999, Caderno Mais! p. 3.

GALVÃO, Afonso; GOMES, Candido Alberto; CAPANEMA, Clélia; CALIMAN, Geraldo; CÂMARA, Jacira. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.68, p.425-442, jul./set. 2010.

LOPES, Claudivan Sanches. GASPARIN, João Luiz. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientarum**. Human and Social Sciences. Maringá, v. 25, n.2, p.295-304. 2003.

MENEZES, Eva Cristina Aurélio. **Mediação de conflitos nas escolas públicas da Diretoria de Ensino Região de Assis – SP**: Estudo de caso da função de Professor Mediador Escolar e Comunitário, 2013. 94 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

POSSATO, Beatriz Cristina. **“O professor mediador escolar e comunitário”**: uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

SANTANA, Clóvis da Silva. **Justiça restaurativa na escola**: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura da paz. 2011. 337 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 19, de 12 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Lex. Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=1/8/2013%204:38:07%20AM. Acesso em: 8 ago. 2015.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 07 de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. Lex. Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM?Time=1/24/2012. Acesso em: 8 ago. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). **Sistema de Proteção Escolar**. 2015a. Disponível em:
<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>. Acesso em: 17 out. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Regulamento Mediação Escolar e Comunitária**, 2. ed. 2015b. Disponível em:
http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/88/regulamento_mediacao_escolar_2ed_2015.pdf. Acesso em: 27 out. 2015.

SCHILLING, Flávia. **Direitos, violência, justiça: reflexões**. 2012. 229 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (APEOESP). **Violência nas Escolas: o olhar dos Professores**. 2013.

SOUZA, Carlos Alberto Ferreira de. **Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos**: um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.

O USO DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE FUNÇÃO EXPONENCIAL E LOGARITMO

USE OF TECHNOLOGY FOR EXPONENTIAL FUNCTION OF TEACHING AND LOGARITHM

Rodrigo Felipe da Silva¹, Mayara Faria Miralha²

¹Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT-UNESP, Presidente Prudente-SP. e-mail: rodrigofelipeww@hotmail.com

²Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT-UNESP, Presidente Prudente-SP.

Agência de Fomento: CAPES.

RESUMO

O trabalho em tela, parte integrante de uma pesquisa maior tem como objetivo precípua discutir e analisar o uso das tecnologias no ensino de matemática, sobretudo nos conteúdos de função exponencial e logaritmo. Considerando que na atualidade é fundamental que o professor consiga conciliar o estudo em sala de aula com as emergentes fontes tecnológicas, buscando uma prática articulada, inovadora e atraente aos alunos. Para tanto o trabalho em tela contou com levantamento bibliográfico acerca do tema em estudo, ainda em andamento, contará com pesquisa documental e aplicação de atividades com alunos de uma escola Estadual Paulista, a análise dos dados será realizada mediante análise de conteúdo.

Palavras-Chave: Função exponencial; função logarítmica; Tecnologia; Ensino de matemática.

ABSTRACT

The work on canvas, part of a larger research aims to discuss and analyse the eventual use of technologies in the teaching of mathematics, especially in the exponential function and content logarithm. Whereas today it is essential that the teacher can combine classroom study with the emerging technological sources, seeking an innovative, practical and attractive to students. For both work on canvas featured bibliographic survey about the topic under study, still in progress, will feature documentary research and implementation of activities with with students from a school Estadual Paulista, data analysis will be performed by content analysis.

Keywords: exponential function, the logarithm function, technology, teaching mathematics.

Função Exponencial e Logaritmo: breve contextualização histórica

FUNÇÃO EXPONENCIAL E LOGARITMO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Cerca de 4000 anos a.c. os Babilônios já dominavam os métodos de cálculo, entretanto a denominação destes ocorreu somente séculos depois. Os cálculos babilônicos foram os primeiros a demonstrarem métodos e técnicas que influenciaram na criação dos logaritmos, os Babilônios faziam cálculos em tabelas utilizando um sistema sexagesimal.

Os babilônios estenderam o princípio posicional numérico, bem como as frações, sendo assim eles demonstravam domínio matemático equivalente até o que ocorre na atualidade com a moderna notação decimal para frações. Em Yale existe uma grande tabela de argila babilônica contendo o cálculo de $\sqrt{2}$ com três casa sexagesimais, a resposta seria escrita como 1;24, 51, 10.

Sendo que o ponto e virgula faz a separação da parte inteira da parte fracionada e a virgula faz a separação das posições sexagesimais, cumpre salientar que para os babilônios a raiz quadrada de dois é aproximadamente 1,414222 na base decimal. (SANTOS, 2008).

Ainda pode-se observar potências em outras tabelas que segundo Boyer (2003) se assemelham muito às tabelas de logaritmos que conhecemos, e tabletas feitas de argila com tabelas exponenciais, nas quais observam-se as primeiras dez potências.

Arquimedes em sua obra *Psammites* – contador de areia, afirmava que poderia escrever um número maior do que o necessário para encher o universo com grãos de areia, para isso ele tentou prever as dimensões do universo, visando calcular o número necessário de grãos de areia para preenchê-lo. Nessa obra Arquimedes cria o princípio que influenciaria Napier séculos depois.

Foi em conexão com esse trabalho sobre números imensos que Arquimedes mencionou, muito incidentalmente, o princípio que mais tarde levou à invenção dos logaritmos – a adição das “ordens” dos números (o equivalente de seus expoentes quando a base é 100.000.000) corresponde a achar o produto dos número. (BOYER, 2003, p.86).

Os árabes desempenharam um papel primordial ao desenvolvimento da matemática ocidental, desenvolvendo a aritmética e a álgebra, tendo sua trigonometria influenciada e baseada pelo sistema dos hindus. Os árabes articulavam obras gregas com o pensamento hindu, conseguindo assim formar novas formulas, sendo que os árabes ibn-Yunus e ibn-al-Haitham produziram a seguinte fórmula, $2\cos x \cdot \cos y = \cos(x + y) + \cos(x - y)$.

Pode-se salientar que essa é uma das quatro fórmulas de produto para soma que serviram na Europa no século XVI, antes da invenção dos logaritmos, sendo utilizada para converter produtos em somas pelo método dito *prosthaphaeresis*, ou seja, adição e subtração em grego (BOYER, 2003).

No período da renascença Nicolas Chuquet escreveu a obra *Triparty* em *La science*, na qual ele elabora tabelas de valores com as potências de 2, se assemelhando com as tabelas de logaritmos.

A observação de Chuquet sobre as relações entre as potencias do número dois se relacionam com essas leis, onde os índices das potências eram colocados em uma tabela de 0 a 20, no qual as somas dos índices correspondiam aos produtos das potências. Constata-se que se não fosse pelas grandes lacunas deixadas entre as colunas isso seria uma miniatura de uma tabela de logaritmos. Essas invenções foram repetidas diversas vezes e foram fundamentais para a invenção dos logaritmos que conhecemos na atualidade (BOYER, 2003).

Dessa maneira evidenciamos que mesmo antes da própria invenção dos logaritmos de Napier já se firmavam alguns conceitos extremamente relevantes para a matemática. Cumpre salientar que o conceito de logaritmo se encontra fortemente associado às potências, bem como às sequencias geométricas.

A invenção dos logaritmos que conhecemos atualmente ocorreu a partir de 1614 com John Napier a partir da publicação de *Mirifici logarithmorum* – descrição do maravilhoso cânone dos logaritmos. A partir desse período o termo “logaritmo” é reconhecido como parte da matemática e passa a ser estudado por cientistas da Europa, China e posteriormente todo o mundo.

Consideramos como imprescindível destacarmos o período no qual John Napier viveu, bem como suas criações, motivações e contribuições para a matemática.

OS LOGARITMOS DE JOHN NAPIER

John Napier nasceu no castelo Merchiston, na Escócia em 1550. Na infância estudou religião e em sua fase adulta demonstrou forte interesse pela prática religiosa, sendo protestante, mantinha posição oposta ao papado.

John Napier possuía título de nobreza, sendo barão de Merchiston, era dono de terras, seu interesse era diversificado e voltado para a prática do dia a dia, sendo que inventou até mesmo um “parafuso hidráulico para controlar o nível da água em minas de carvão”. Também demonstrava interesse militar, conhecendo as histórias de Arquimedes chegou a projetar espelhos gigantes para incendiar navios.

Apesar de não ser matemático profissional, Napier é considerado um grande cientista, lembrado por seu trabalho de vinte anos relacionado aos logaritmos. Ao constatar que não há nada mais trabalhoso no campo matemático e que dificulte o trabalho dos calculadores do que as multiplicações, as divisões, as extrações do quadrado e do cubo dos números grandes, Napier começou a considerar uma maneira rápida e eficiente de remover as dificuldades enfrentadas (MAOR, 2003).

Devido à problemática do período em relação a grandes quantidades de dados numéricos, Napier resolveu criar algo que facilitasse tais atividades, dessa maneira ele dá início ao desenvolvimento dos logaritmos. Tal estudo foi embasado nos trabalhos de Arquimedes e Stifel, ambos que trabalhavam com potências sucessivas de um dado número.

Os cálculos efetuados em um observatório dinamarquês também serviram de inspiração para Napier, sendo que eram utilizadas regras chamadas *prosthaphaeresis* da trigonometria, sendo essas regras que transformavam produtos em funções. Urge salientar as formulas: $2 \cdot \cos(x) \cdot \cos(y) = \cos(x+y) + \cos(x-y)$ e $2 \cdot \sin(x) \cdot \sin(y) = \cos(x-y) - \cos(x+y)$, estas chamadas de formulas de Werner.

Napier estava envolto a grandes ideias e novas informações, dessa maneira constatamos que tais ideias foram fundamentais para a criação dos logaritmos. Denotamos que Napier almejava transformar uma operação mais complexa em uma mais simples, para isso bastava ter

tabelas com valores previamente calculados, dessa maneira o trabalho de cientistas estariam simplificados.

Considerando que a soma e a subtração é mais fácil do que a multiplicação e a divisão o objetivo de Napier era obter uma relação que: $f(x.y) = f(x) + f(y)$ e $f(x/y) = f(x) - f(y)$. Seguindo exemplos já conhecidos, Napier notou que seus problemas seriam solucionados se transformasse um produto em soma e divisão em subtração.

Napier não detinha de um conceito de base, portanto não utilizada uma base decimal (potências de dez), sendo Logaritmo uma palavra que significa número proporcional, criada a partir da junção de *logos* e *arithmos*, sendo *razão* e *número*.

Ao montar suas tabelas Napier pensou nos logaritmos como razões entre segmentos, como valores de uma seqüência geométrica:

Michael Stifel (1487-1567) havia estabelecido, anos antes, uma relação entre os termos de uma progressão geométrica e os expoentes dos respectivos termos. Considere a seqüência geométrica $(1, q, q^2, q^3, \dots, q^n, \dots, q^m, \dots)$. Stifel percebeu que $q^n \cdot q^m = q^{n+m}$ e que $q^n / q^m = q^{n-m}$. Além disso, ele havia percebido que os expoentes formavam uma *progressão aritmética*. Napier, ao que parece, inspirou-se nestes resultados obtidos por Stifel. (SANTOS, p.19, 2010).

O desejo de Napier era escrever os expoentes em forma de uma faixa contínua de valores, sabendo que em tais seqüências para a conservação de termos próximos não poderia trabalhar com valores altos na base, tomando apenas valores pequenos. Um valor que correspondesse a uma fração da unidade, escolhendo assim a unidade 10, seguindo a trigonometria de sua época como base escolheu $(1 - 1/10^7) = 0,9999999$.

Dessa maneira seria capaz de conservar os termos de sua progressão geométrica de potências inteiras. Os termos de sua seqüência eram obtidos com a subtração do termo anterior a sua 10^7 parte, assim Napier montou sua primeira tabela de 101 elementos.

O estudo de Napier durou cerca de 20 anos, este foi todo realizado com pena e papel, naquele período não havia calculadoras ou computadores. Entretanto os logaritmos de Napier eram diferentes dos que estamos habituados atualmente, pois Napier não detinha o conceito de base, ainda todos os princípios eram explicados em formas e termos geométricos.

Os logaritmos imaginados por Napier eram em forma de segmentos, semirretas e em velocidades.

- I. Suponha, por exemplo, o segmento de reta AB e a semi-reta DX.
- II. Tome AB como unidade, no caso de Napier 10^7 .
- III. Suponha um ponto C percorrendo o segmento AB e um ponto F percorrendo a semirreta DX de forma que ambas iniciam o movimento simultaneamente a partir dos extremos A e D respectivamente.
- IV. Suponha ainda que C e F possuam a mesma velocidade inicial.

- V. Admitamos que a velocidade de C seja dada pela medida CB e que a velocidade F seja constante (igual a velocidade inicial de C).
- VI. Nessas condições Napier pensou no logaritmo do número $x = CB$ como sendo o número $y = DF$ o conceito de base não interfere neste tipo de definição (SANTOS, 2010).

Nesse contexto o ponto denominado C parte para o A e se movimenta ao longo de AB com uma velocidade variável, decrescendo sua distancia a B e que a velocidade de F apesar de ser constante, está relacionada à velocidade inicial de C.

A definição geométrica de Napier concorda, é claro, com a descrição numérica dada acima. Para mostrar isto, seja $PB = x$ e $CQ = y$. Se AB é tomado como 10^7 e se a velocidade inicial de P também é tomada como 10^7 , então em notações modernas temos $dx/dt = -x$ e $dy/dt = 10^7$, $x_0 = 10^7$, $y_0 = 0$. Então $dy/dx = -10^7/x$ ou $y = -10^7 \ln cx$, onde das condições iniciais resulta $c = 10^{-7}$. Logo $y = 10^7 \ln(x/10^7)$ ou $y/10^7 = \log_{1/e}(x/10^7)$. Isto é, se as distâncias PB e CQ fossem divididas por 10^7 , a definição de Napier levaria precisamente a um sistema de logaritmos de base $1/e$, como mencionamos antes. (BOYER, 2003, p.214).

Boyer (2003) enfatiza ainda que o conceito de função logarítmica estava implícito na definição de Napier, dessa maneira o conceito não se solidificou na mente do autor, pois o mesmo estava preocupado somente com a simplificação das computações numéricas. A invenção dos logaritmos se deu somente em 1614 com a publicação do artigo *Mirifici logarithmorum cononis descriptio*.

O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O desenvolvimento de novas tecnologias na atualidade tem provocado consideráveis modificações na sociedade contemporânea, pode-se evidenciar que a cada dia nos defrontamos com novos aparatos tecnológicos, estes que por diversas vezes foram considerados quase que inimagináveis a uma década atrás, estamos vivendo uma revolução tecnológica.

O atual cenário educacional no ensino da matemática, nos mostra grandes dificuldades por parte dos alunos de compreenderem os conceitos matemáticos e por parte dos docentes que buscam uma forma de garantir a atenção dos alunos em meio a tanta tecnologia disponível. Ao adentrar uma sala de aula hoje não é difícil nos confrontarmos com vários celulares, ipad, iphone, etc. a maioria dos docentes encontram dificuldades para conseguirem se destacar e atingir os alunos com suas aulas, entretanto a proposta desse trabalho seria justamente utilizar essas tecnologias como uma forma de facilitar a aprendizagem e dinamizar as aulas de matemática.

SURGIMENTO

No âmbito educacional a história da tecnologia tem início nos Estados Unidos depois da década de 1940, no qual a utilização da tecnologia servia para a formação de especialistas militares no período da Segunda Guerra Mundial. A tecnologia entra para o currículo educacional em 1946 na Universidade de Indiana, visando o uso de meios audiovisuais com intuito formativo. Nesse período a psicologia da aprendizagem tomou como estudo a tecnologia educacional, dessa forma ela passa a adentrar os currículos pedagógicos.

Em 1960 percebe-se um grande avanço no desenvolvimento tecnológico, sobretudo na comunicação, tendo início com os rádios e posteriormente pela televisão. Nesse período a tecnologia representa um grande marco na vida de várias pessoas, influenciando diretamente na cultura, na política, economia, marketing, nas informações e também no campo educacional. Nos meados da década de 1970 a informática tem seu desenvolvimento principal diante a sociedade, o emprego de computadores no âmbito educacional, sendo que os próprios professores desenhavam os programas.

No Brasil as tecnologias da educação foram inicialmente utilizadas apenas para o ensino a distância, sendo que o Instituto Radio Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941) realizaram as primeiras experiências educativas com o rádio, das quais pode-se destacar o Movimento Educação de Base – MEB, que tinha como objetivo a alfabetização e o apoio aos jovens e adultos fazendo uso de escolas radiofônicas.

Outro projeto de destaque foi o Minerva (1967-1974) esse projeto fazia uso de satélites domésticos por meio de rádios e televisões para transmitir conteúdos educacionais, sendo direcionado para as primeiras séries do ensino fundamental e para o treinamento de professores.

Desde o início de 1980 temos a disponibilização dos serviços de internet no Brasil com isso as tecnologias ganharam amplo desenvolvimento, os computadores passam a ser mais utilizados no cotidiano educacional. Aos poucos tivemos uma grande ascensão do acesso a novas tecnologias.

Na década de 1990 tivemos a popularização dos computadores, e no século XXI temos a efetivação de uma nova geração tecnológica, tivemos a popularização de computadores, celulares, tablet, televisores, dentre outros. Atualmente tudo o que fazemos está ligado as tecnologias, no entanto, como podemos levar essa grande diversidade de acesso às salas de aula e conciliar o ensino com o uso dessa tecnologia.

Atualmente temos o desenvolvimento de várias propostas educativas de inclusão das tecnologias da informação e comunicação TIC, tendo em vista o acesso dos alunos à informação e as tecnologias. Essas TIC se encontram centradas no desenvolvimento da autoestima e autonomia dos educandos, buscando formar um cidadão crítico e ativo na sociedade.

Evidenciamos que a tecnologia da informação se tornou fundamental para o desenvolvimento matemático bem como, para o desenvolvimento social do aluno. Os recursos tecnológicos que temos atualmente se mostram de grande importância no processo de ensino e aprendizagem.

O avanço tecnológico pode ser evidenciado em diversos campos do conhecimento, temos portanto, inúmeras informações com qualidade de maneira rápida e fácil, no entanto é preciso que haja uma formação para que essas pessoas consigam acessar e dominar tais conteúdos.

A IMPORTÂNCIA DO USO DA TECNOLOGIA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Utilizar a tecnologia para fins educativos no âmbito escolar, principalmente na área da matemática requer formação, envolvimento e compromisso de todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, como professores, diretores, supervisores, coordenadores e também alunos. Pode-se evidenciar que cada um dos envolvidos possui um papel diferenciado, que atende algumas especificidades, entretanto todos estão articulados com um único objetivo, o desenvolvimento pleno do educando como um cidadão crítico, participativo e ativo na sociedade que consiga fazer uso das tecnologias em seu cotidiano e as utilize em seu benefício e em benefício do outro.

Com o objetivo de tornar as aulas de matemática mais dinâmicas e atrativas foram introduzidas as tecnologias da educação e comunicação – TIC, estas se mostraram eficientes por prenderem a atenção do educando, bem como, por sua agilidade e facilidade no preparo de aulas, e em atividades extraclasse, ou em laboratórios de pesquisa (VALENTE, 1995).

A utilização da TIC em atividades educacionais, principalmente no âmbito matemático, nos permite propagar o acesso à informação atualizada, formando cidadãos que valorizam a comunicação, estabelecendo novas relações com o ensino aprendizagem, possibilitando redimensionar o espaço escolar de modo que professores e alunos possam trocar experiências e informações.

No entanto, podemos salientar que a estrutura das escolas não estão totalmente informatizadas a ponto de podermos fazer uso intenso das tecnologias da informação e comunicação com fins educativos, é necessário implantar nessas escolas e instituições de ensino uma nova infraestrutura tecnológica, composta por computadores (que funcionem), dispositivos especiais e softwares matemáticos em salas de aula, bem como nos laboratórios, fazendo uso é claro de um bom acesso a internet (SIMOKA, 2010).

A instalação dessa infraestrutura entretanto, não é economicamente favorável, pois o custo/investimento é alto, e ainda necessita de manutenção e atualização constante, ainda há o custo do acesso à internet.

Na escola pública atualmente temos laboratórios de informática que estão por diversas vezes parados, com computadores desatualizados e sem acesso à internet, laboratórios que tiveram alto custo inicial, com salas devidamente equipadas, com cadeiras, mesas, retroprojetores, mas que simplesmente foram abandonadas e acabaram se desatualizando por falta de manutenção constante.

Ainda cumpre destacar que além de uma boa infraestrutura necessitamos também de profissionais bem treinados e habilitados que possam preparar aulas produtivas com o uso das tecnologias, de nada adianta ter laboratórios de informática se o próprio educador não tiver domínio desses equipamentos, para isso é necessária muita dedicação por parte dos profissionais, bem como cursos de capacitação docente voltado principalmente para o uso de tecnologias na prática docente.

Atualmente podemos contar com diversificados sistemas educacionais no campo da matemática que facilitam o trabalho docente e envolvem os alunos nas aulas, podemos citar o trabalho com slides, pois estes chamam a atenção dos alunos além de possibilitar a demonstração de várias abstrações matemáticas. O software Wimplot nos permite criar várias animações com os parâmetros de uma função, facilitando a aprendizagem do educando, no entanto, com o quadro negro e o livro didático dificilmente conseguiríamos o mesmo grau de entendimento por parte dos alunos. Temos ainda outros softwares, como o Cabri Géomètre II, Graphmatica, Matlab, Geogebra, Maple e Poly. (SIMOKA, 2010).

Hoje temos fácil acesso ao uso da calculadora, pois é uma TIC de baixo custo que pode ser aproveitada em situações problema, promovendo o desenvolvimento de estratégias para resolução de diversos problemas por parte dos alunos.

Devemos nos atentar para que o professor que faz uso dessas tecnologias como uma ferramenta metodológica não se restrinja apenas a transmissão de conhecimentos com em uma aula tradicional, quando o professor fala e o aluno deve aprender sem nenhum envolvimento com o que está sendo ensinado, pois o uso de tecnologias não garante por si uma aula dinâmica e diferenciada onde professor e aluno são coautores do processo de ensino aprendizagem. Todo cuidado deve ser tomado para que o meio digital não se torne um livro virtual, mas uma ferramenta de ensino, onde os usuários são ativos e desenvolvem projetos, aulas dinâmicas, trabalhos em equipe, jogos educativos, resolução de problemas, demonstrações, construção de gráficos, etc.

CONCLUSÕES PARCIAIS

O professor deve ensinar o conteúdo, mas deve também desenvolver estratégias de ensino e maneiras criativas de resolver problemas que sejam adequadas ao contexto cultural do educando, partindo do concreto de sua realidade.

O uso das TIC envolve tanto o professor quanto o aluno no processo de ensino aprendizagem, trazendo curiosidade e apreensão por fazer uso de uma nova maneira de ensinar e também de aprender, atualmente temos esse desafio, utilizar a tecnologia para envolver o educando no processo de aprendizagem, visando a formação de um cidadão pleno, que domine as tecnologias e faça uso dela em seu dia a dia.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. **O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação**. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. Educação e Novas Tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

BOYER, Carl B. História da Matemática - Editora Edgard Blücher. São Paulo, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica

DELORS, JACQUES. Os quatro pilares da Educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. 4ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000, p.89-101.

MAOR, Eli. **A história de um número**. Rio de Janeiro:Record, 2003.

REALI, Aline M; REYES, Cláudia R. **Ensinar e ser professor: processos independentes ou inter-relacionados**. In: _____. Reflexões sobre o fazer docente. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p. 13-20.

SANTOS, V. de M. Eixos estruturadores do currículo de ensino médio e sua interpretação em textos didáticos de Matemática. **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Salvador, Bahia, 2010.

SIMOKA, M. A. **Mídias e Tecnologias no Ensino de Matemática**. Universidade Paranaense, Paraná, 2010.

VALENTE, J. A. **Informática na educação: conformar ou contornar a escola**. Perspectiva . Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 24, 1995.

PEDAGOGIA EMPRESARIAL: ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS NAS ORGANIZAÇÕES

BUSINESS PEDAGOGY: STUDY ON THE PERCEPTION OF HUMAN RELATIONS IN ORGANIZATIONS

Alba Regina de Azevedo Arana¹

RESUMO

A presente pesquisa, teve como objetivo principal mostrar a importância do profissional pedagogo no âmbito da organização, visando destacar e entender como a percepção do educador pode melhorar o ambiente de trabalho. Neste trabalho também se destacou a importância do pedagogo nas mudanças de comportamento dos funcionários, onde através de metodologias específicas pôde-se favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja opção metodológica foi a pesquisa bibliográfica, que buscou aprofundamento na temática em questão, por meio de leituras, análises e reflexões da produção de autores diversos que discutem o tema. Com isso, os resultados obtidos desta pesquisa básica, mostraram que o pedagogo não é mais visto apenas no âmbito escolar, invadiu com seus conhecimentos e estratégias educacionais o âmbito das organizações, proporcionando tanto as empresas como ao quadro de funcionários um crescimento tanto a nível profissional como pessoal, fazendo com que ambas as partes tenham resultados positivos e satisfatórios.

Palavras-chave: Pedagogia Empresarial. Pedagogo Empresarial. Relações Humanas.

ABSTRACT

This research aimed to show the importance of teacher professional within the organization in order to emphasize and understand how the perception of the teacher can improve the working environment. This paper also highlighted the importance of the teacher in employee behavior change, where through specific methodologies it was possible to encourage the development of learning. It is a qualitative research, whose methodological option was the literature, which sought to deepen the subject involved, through readings, analyzes and reflections of several authors production discussing the issue. Thus, the results of this basic research have shown that the teacher is no longer seen only in schools, invaded with their knowledge and instructional strategies the scope of the organizations, providing both businesses and the workforce grew both professionally as personnel, causing both parties have positive and satisfactory results.

Keywords: Business Education. Business pedagogue. Human relations.

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende focar a importância do trabalho do pedagogo no que diz respeito às relações humanas, visando destacar e entender como a percepção deste profissional pôde proporcionar um ambiente melhor propiciando uma qualidade de vida melhor aos funcionários no âmbito das Organizações.

Buscou também ressaltar a visão do pedagogo no processo de desenvolvimento de pessoas, onde neste novo campo de trabalho, o educador enfoca a importância da educação no ambiente de trabalho, ressaltando que um funcionário interessado em aprender tem como objetivo crescer tanto a nível pessoal quanto profissional, ressaltando a motivação destes funcionários.

Diante da importância em entender melhor as relações humanas dentro das Organizações, com o intuito de aprofundar nas ferramentas que a Pedagogia Empresarial oferece, foi estabelecido como objetivo principal deste estudo entender a importância do Pedagogo diante da percepção das Relações Humanas nas Organizações, ainda entender o papel do pedagogo nas Organizações, na busca de uma melhor qualidade de vida para os funcionários diante da visão de educar.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja opção metodológica foi a pesquisa bibliográfica, que buscou aprofundamento na temática em questão, por meio de leituras, análises e reflexões da produção de autores diversos que discutem o tema. Espera-se que as informações obtidas no referencial bibliográfico durante a pesquisa nos permitam desenvolver e ampliar nossos conhecimentos sobre o tema desenvolvido e que os resultados apontem para um melhor aproveitamento da leitura em suas diversas possibilidades.

O PROCESSO MOTIVACIONAL NAS EMPRESAS E O PAPEL DO PEDAGOGO

Hoje em dia, juntamente com o processo de educar nas organizações vem a preocupação de como é visto o ser humano, dotado de sentimentos, tanto positivos como negativos. As pessoas são vistas como parceiras nas organizações, tanto os fornecedores os quais fornecem matérias primas, insumos, serviços, como os clientes que são primordiais para o crescimento de uma empresa, como também os empregados que nela se constituem, fornecendo seu trabalho, seu suor, seu conhecimento, suas habilidades, ajudando a resolver problemas e se tornando parceiros deste processo. Cada uma destas pessoas são peças importantes para que haja um dinamismo frequente e ações que mobilizam o processo de desenvolvimento nas organizações.

Com o advento da Teoria das Relações Humanas, o cenário administrativo obteve uma nova linguagem, como motivação, liderança, comunicação, onde os conceitos clássicos como autoridade, hierarquia foram deixados de lado. Para Chiavenato (2003), essa revolução na Administração ocorreu por volta da Segunda Guerra Mundial, pois nessa época a ênfase na estrutura foi substituída pela ênfase nas pessoas. Essa nova concepção sobre a natureza do homem, segundo Chiavenato (2003, p.116), coloca que, “os trabalhadores são criaturas sociais complexas, dotados de sentimentos, desejos e temores...” mesmo assim, o comportamento humano pode escapar ao próprio controle das pessoas.

Nem sempre o relacionamento entre as pessoas e a organização é satisfatório, principalmente para a empresa, mas para que sejam satisfatórios, os objetivos individuais e organizacionais devem andar na mesma direção, neste sentido, para Chiavenato (2000, p.115), “é preciso ser eficaz para proporcionar resultados à organização e eficiente para progredir pessoalmente na vida.” Essa interdependência entre o que a organização quer e o que o indivíduo

necessita é imensa e nunca vai acabar, pois o ser humano é complexo em sua essência, por isso a importância do trabalho de profissionais da área de Recursos Humanos para saber lidar com todas estas questões.

Lidar com as pessoas tornou-se uma atividade diferente do que se fazia antigamente, pois as mudanças e a competitividade estão cada vez mais acirradas e com isso, as empresas precisam se preparar e qualificar seus profissionais de acordo com o seu perfil desejado para que haja um desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional destas pessoas.

Por isso a importância do pedagogo na empresa trabalhando juntamente com o setor de Recursos Humanos, o qual se preocupa em gerenciar com as pessoas e não as pessoas, o que mostra a preocupação em investir no capital intelectual, criando condições para que seus profissionais utilizem suas habilidades em prol de um objetivo comum.

Atualmente, as organizações são vistas de maneira diferenciada, o segmentar e separar foi substituídos por uma nova maneira de ver a empresa, sua organização está voltada não mais para a segmentação, mas para equipes autônomas e multidisciplinares, por isso a importância de conhecer melhor as relações humanas. O trabalho em conjunto é visto de forma primordial dentro de uma organização, destacando o pedagogo em reeducar estas pessoas a trabalhar em equipe, visando sempre melhorar a qualidade do trabalho e da prestação de serviços, com isso, o ser humano tem uma importância significativa na organização, fazendo com que a pessoa se sinta motivada a querer aprender mais, destacando suas habilidades e competências e mostrando principalmente a importância de seu trabalho.

De acordo com Gil (apud LUNARDELLI, 2008):

Desde meados da década de 80, as organizações têm enfrentado uma série de mudanças e novos desafios como a globalização da economia, o desenvolvimento tecnológico, a evolução das comunicações, o aumento da concorrência e competitividade. (GIL apud LUNARDELLI, 2008, p.13).

Nesta época segundo Chiavenato (2004), entrou-se na era da reengenharia, terceirização, e uma grande necessidade das empresas se tornarem mais ágeis, empreendedoras, inovadoras, criativas e atentas às mudanças. Com isso, não adianta hoje as empresas terem máquinas de última geração se o trabalho humano é deixado de lado, é preciso que haja uma conscientização do papel dos profissionais que trabalham na busca de uma melhoria na qualidade humana, pois o intelecto, o conhecimento, as habilidades e a competência humana são de suma importância para que uma organização ganhe seu espaço e permaneça nele. A criatividade é hoje a base para uma mudança construtiva voltada principalmente para a inovação. Onde Chiavenato (1999, p.320) destaca que, “a mudança está em toda parte: nas organizações, nas pessoas, nos clientes, nos produtos e serviços, na tecnologia, no tempo e no clima.”

As organizações que aprendem se enquadram na era da aprendizagem organizacional, aonde o aprendizado vem através das pessoas, por isso o profissional desta área de gestão de pessoas, como é o caso do psicólogo, administrador, do pedagogo, tem uma importante tarefa de fazer com que as pessoas se enquadrem nesta nova situação com a finalidade de prosperar e sobreviver no mercado. Segundo Senge (apud CHIAVENATO, 2004, p. 367), autor do livro *A Quinta Disciplina*, “os gerentes devem estimular e conduzir a mudança para criar organizações que aprendem”.

O aprender passa a fazer parte do desenvolvimento da empresa, inserido como fator importante no desenvolvimento dos empregados, trabalhando o lado motivacional das pessoas. Pois para Roberts (2005, p.91) “a motivação não é apenas uma simples questão de incentivos monetários; em alguns casos, são tão importantes quanto esses incentivos.” Sendo assim, o pedagogo tem papel importante na função de assessoramento e apoio aos empregados.

Para Ribeiro (2008, p.24), “o pedagogo que atua na empresa precisa ter sensibilidade para perceber quais estratégias podem ser usadas e em que circunstâncias, para que não se desperdice tempo demais aplicando numerosos métodos...”. Mediante a necessidade de inovação de mercado, os empresários devem se atentar as mudanças visando uma melhoria na qualidade de serviços e com a ajuda dos profissionais da área de recursos humanos trabalharem em prol deste objetivo, proporcionando profissionais motivados a quererem aprender sempre. Para Chiavenato (2004):

Os fatores motivacionais estão sob o controle do indivíduo, pois estão relacionados com aquilo que ele faz e desempenha. Envolvem sentimentos de crescimento individual, reconhecimento profissional e auto-realização, e dependem das tarefas que o indivíduo realiza no seu trabalho. (CHIAVENATO, 2004, p.334)

Sendo que, a motivação está inerente tanto para quem ensina como para quem aprende, por isso que os profissionais educadores devem se preocupar em ensinar sobre a importância de se trabalhar em equipe, segundo Chiavenato (2003, p.116), “as pessoas são motivadas por necessidades humanas e alcançam suas satisfações por meio dos grupos sociais”.

Por isso, nas empresas as relações interpessoais existem e tem que ser muito bem trabalhadas, compreendidas e respeitadas. Sendo que o educador tem um papel muito importante diante das relações interpessoais, como mediador de interesses tanto a nível individual como grupal. E neste sentido que o próximo capítulo terá como tema abordado este tipo de relação, tão importante que se bem trabalhada gera um trabalho produtivo, e com bons resultados tanto pessoal como profissional, sendo assim, tanto o empregado como a empresa ganham com essa relação.

O PAPEL DO EDUCADOR DIANTE DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Dando continuidade ao que foi destacado acima, as organizações não operam somente com os aspectos físicos, inanimados como mesas, cadeiras, edifícios, mas com a energia vinda das relações humanas que compõem este quadro, ou seja, as organizações são constituídas por pessoas que desempenham diferentes papéis. Cabe aos responsáveis pela área de Recursos Humanos, absorverem o que existe de melhor em cada pessoa para que haja coordenação e integração como condições básicas para um bom funcionamento dentro da empresa.

Neste sentido, hoje em dia o trabalho de pedagogo já é visto no âmbito das organizações, saindo das salas de aulas e ganhando o mercado competitivo. Para Lopes (2009, p.53), “A Pedagogia Empresarial é também fundamental para resgatar o que foi sufocado na escola e para construir o que faltou.” O objetivo deste pedagogo nas empresas é de melhorar a qualidade das relações interpessoais, pois este espaço aberto a este profissional visa tanto à melhoria nas relações humanas, como a maneira de solucionar problemas, formular hipóteses, fazendo com que tanto a empresa como os próprios clientes se beneficiem dessa nova cultura proposta por este novo profissional.

Segundo Moscovici (1998, p.33), “O processo de interação humana é complexo e ocorre permanentemente entre pessoas, sob forma de comportamentos manifestos e não manifestos verbais e não verbais, pensamentos, sentimentos, reações mentais e/ou físico – corporais.” Ou seja, o homem é um ser que vive em constante sintonia com o outro, não é um ser isolado, a interação é necessária e importante para o bom funcionamento do homem tanto a nível físico como psíquico, sendo essa comunicação verbal ou não verbal.

O relacionamento interpessoal parte de um sujeito e do outro pessoa, e as relações entre as pessoas desenvolvem-se em decorrência desta interação. À medida que os profissionais se interagem envolvem-se neste processo sentimentos múltiplos, com isso, a relação interpessoal se torna positivas e produtivas se ocorrer uma cooperação entre o grupo, caso contrário, ocorre uma queda na produção. Isso não quer dizer que não ocorra opiniões contrárias, isso é até importante acontecer desde que sejam tratadas de maneira aberta (MOSCOVICCI, 1998).

Sendo assim, a interação entre as pessoas e organizações faz um elo indispensável, pois segundo Chiavenato (2000, p.19), “... as pessoas passam a maior parte de seu tempo vivendo e trabalhando em organizações”.

Só que não é apenas nas organizações que se interagem, a interação é feita no ambiente familiar e também na vida social, o que se torna algo muito particular e ao mesmo tempo tão intenso, pois o ser humano não viveria isolado, é por isso que deve existir a cooperação entre as pessoas em todos os ambientes que ela frequenta. Para Chiavenato (2000), as organizações acabam tendo o papel de cumprir o que os indivíduos isoladamente não podem alcançar devidas

suas limitações individuais, por isso a importância dos profissionais desta área de Recursos Humanos estarem sempre atentos aos processos de interação dentro da Organização.

Estes processos de interação os quais estão inseridos nas relações interpessoais podem fazer com que haja dentro da organização uma mudança a nível de comportamento, pois as pessoas como um todo gostam de trabalhar e de defender suas opiniões individualmente, e a partir do momento que precisam e percebem a importância de se relacionarem com outras pessoas com a finalidade de um bem único e comum a todos os envolvidos, tanto empresa como funcionários pode ocorrer choque de opiniões e com isso mudanças de comportamento diante de determinados fatos. Por isso, que o papel do pedagogo empresarial se destaca neste cenário, o qual será tratado no próximo capítulo, mostrando a atuação deste profissional mediante as mudanças existentes neste contexto.

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EMPRESARIAL NAS MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO DOS FUNCIONÁRIOS

Foi a partir das experiências e reflexões feitas por George Elton Mayo, nos anos de 1924 e 1927, o qual modificou a concepção mecanicista sobre o comportamento humano passando para um entendimento mais complexo sobre assuntos do meio empresarial e industrial, voltados para o campo do comportamento humano. Para Mayo (apud CORADI, 1985, p.62), “... os empregados formam naturalmente grupos informais entre si e que quanto mais tais grupos forem estáveis, coesos e participarem da vida da empresa, desenvolverão um sentimento de “pertencer” e passarão a agir de modo mais cooperativo como a empresa.” Na verdade, na concepção deste autor, o valor monetário ficava em segundo plano dando espaço de destaque e importância aos valores do grupo o qual estava inserido, fazendo parte da organização informal, as quais possuem regras próprias, costumes e valores.

Isso quer dizer que Mayo apud (CORADI, 1985), teve uma importante contribuição para a Administração, onde a partir de seus estudos seguiram-se outros teóricos nesta área, os quais trouxeram contribuições importantíssimas em relação ao comportamento humano.

Neste sentido, hoje em dia destaca-se no mercado de trabalho o pedagogo empresarial, onde sua atuação está ligada ao departamento de Recursos Humanos da empresa, destacando o ser humano como um ser pensante, criativo, o qual apresenta limitações e desejos que devem ser respeitados e ressaltados. Pois a partir do momento que a empresa ver o trabalhador não mais como uma máquina e sim como um agente promissor, as mudanças começam aparecer tanto a nível pessoal como empresarial.

Segundo Cadinha (2009, p.33), “... investindo no seu capital intelectual, favorecendo um ambiente de trabalho que satisfaça o trabalhador, o seu rendimento será muito maior”. E assim, a empresa se destaca em qualidade e serviço neste mercado tão competitivo.

A mudança de comportamento dos funcionários vem de encontro ao trabalho realizado não apenas pelo pedagogo empresarial, mas também com a ajuda de administradores e psicólogos, pois cada um exercendo o seu papel a empresa só tem a ganhar. O trabalho englobando estas três áreas de conhecimento possibilita o desenvolvimento do comportamento do funcionário tanto a nível pessoal como profissional. Para Cadinha (2009, p.35), “o administrador desenvolve a estrutura organizacional; o Pedagogo Empresarial cria metodologias que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem do trabalhador e o Psicólogo, desenvolve a motivação para o trabalho”. E segundo Holtz (2006, p.13), “Hoje o Pedagogo é o especialista em conduzir o comportamento das pessoas - e não apenas as crianças-para uma mudança de comportamento – aprendizagem – em direção aos objetivos da Educação, processo de formação da personalidade humana equilibrada”.

Diante deste quadro de profissionais voltados a trabalhar com as relações humanas, as propostas metodológicas veiculadas aos processos de aprendizagem não podem se restringir apenas nas competências e habilidades, mas devem estar atentas aos aspectos técnicos, ou seja, o processo de aprendizagem deve se ater às exigências profissionais técnicas.

O processo de aprendizagem nas empresas vem atravessando importantes mudanças tanto aos profissionais como às Organizações. Segundo Ribeiro (2008, p.32), “o aprender transforma-se em uma parte integrante do desenvolvimento da empresa, que passa a ter nos processos de aprendizagem uma forma de vínculo com o seu redor”. Neste sentido, a organização só tem a ganhar em inserir o trabalho do pedagogo empresarial, pois estimulam os profissionais a trabalharem de forma mais organizada, ocorrendo assim, uma auto-organização e conseqüentemente uma reformulação na maneira de se comportar dentro do âmbito empresarial. Segundo Holterhoff (apud RIBEIRO, 2008, p.32), o Pedagogo Empresarial é “... responsável pela formação e pelo aperfeiçoamento profissional”. Cabe então destacar as responsabilidades do pedagogo empresarial segundo Holtz (2006) que são:

- Conhecer as soluções para as questões que envolvem a produtividade das pessoas humanas, o objetivo de toda Empresa.
- Conhecer e trabalhar na direção dos objetivos particulares da Empresa onde trabalha.
- Conduzir as pessoas que trabalham na Empresa, dirigentes e funcionários, na direção dos objetivos definidos, humanos e empresariais.
- Promover as condições necessárias (treinamentos, eventos, reuniões, festas, feiras, exposições, excursões), para o desenvolvimento integral das pessoas, influenciando-as positivamente (processo educativo), com o objetivo de otimizar a produtividade.
- Aconselhar, de preferência por escrito, sobre as condutas mais eficazes das chefias para com os funcionários e destes para com as chefias, a fim de favorecer o desenvolvimento da produtividade empresarial.

- Conduzir o relacionamento humano na Empresa, através de ações, que garantam a manutenção do ambiente positivo e agradável, estimulador da produtividade. (HOLTZ, 2006, p.15)

Diante de todas as responsabilidades deste profissional destacadas acima, não se pode esquecer da importância de como esta pessoa vê o ser humano inserido dentro da organização pois, segundo Chiavenato (2000, p.73), “toda organização e delas depende para seu sucesso e continuidade”. Pois existe pessoas no seu âmbito pessoal, com suas próprias atitudes, personalidades, limitações e individualidade, e também pessoas como recursos voltadas para as tarefas organizacionais. Na verdade, a forma como a empresa deve entender e atender estes profissionais seria vê-las como seres humanos dotados de habilidades, mas também os quais possuem sentimentos, e que despertam emoções, sejam elas positivas ou negativas.

Com isso hoje em dia nas empresas é importante que ocorra a instalação de um sistema de mudança, buscando uma melhoria no comportamento das pessoas dentro do processo organizacional. Para que haja criatividade, sustentabilidade e crescimento organizacional, também é preciso que haja uma adaptação às novas formas de aprendizagem, com o objetivo de mudança da própria filosofia da empresa. Ou seja, desenvolvendo as habilidades inerentes a cada funcionário, aprimoramento das atitudes e conhecimentos, para que o pedagogo possa trabalhar e buscar um novo planejamento de atividades que vise o desenvolvimento tanto pessoal como profissional dos funcionários e também da empresa como um todo.

O aperfeiçoamento do ser humano dentro da empresa hoje, é primordial para que haja o desenvolvimento das competências necessárias para sustentar uma organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do pedagogo empresarial soma com os demais profissionais pertencentes ao departamento de Recursos Humanos, auxiliando na preparação do funcionário tanto a nível profissional como pessoal, visando ultrapassar os aspectos técnicos buscando alcançar um espaço de valorização e respeito pelo ser humano, fazendo com que as pessoas sejam vistas como seres pensantes, que possuem sentimentos e que podem tomar decisões.

Em relação ao objetivo principal deste estudo referente à preocupação em entender melhor as relações humanas nas Organizações a partir do profissional pedagogo inserido neste contexto, pôde-se perceber que este profissional se preocupa em trabalhar os conhecimentos, as competências, as habilidades e também as atitudes, a fim de procurar melhorar cada vez mais a qualidade do trabalho, proporcionando uma melhor produtividade. Sendo assim, implanta programas de qualificação profissional, levantando as necessidades de treinamento através de metodologias específicas de informação e comunicação aliando-as às práticas de treinamento.

Com isso, o pedagogo trabalha a importância do ser humano em aprender sempre, o aprender a aprender, mostrando ao funcionário que o que importa não é apenas o que ele sabe a nível técnico, mas que criar possibilidades de aprender algo novo, a partir do que ele sabe é muito importante, como por exemplo a troca de informações, a comunicação eficaz e principalmente, o relacionamento interpessoal sadio, pois ninguém trabalha só, o ser humano necessita do outro em todas as fases da vida.

É interessante ressaltar, que o trabalho do pedagogo traduz um envolvimento maior entre as pessoas, que deve prepará-las as mudanças que possam ocorrer mediante sua intervenção no decorrer de seu trabalho. Esta preparação deve ser feita com muita cautela, pois ao ocorrer as mudanças, estas, podem refletir no ambiente familiar, na vida social fora do âmbito organizacional, e o reflexo se for tenso, reflete na empresa de forma negativa. Mas também se for positivo, traz tanto a empresa como ao funcionário uma melhor qualidade de vida. É por isso que o trabalho do pedagogo é tão complexo, pois vêm de encontro aos sentimentos, desejos, anseios das pessoas, e não somente ao que ela pode proporcionar profissionalmente, ou seja, tecnicamente. É importante que este profissional fique atento ao desempenho das pessoas, podendo cada vez mais, incentivá-las, estimulá-las e também ajudá-las quando necessário.

Em suma, em todos os ambientes que nos relacionamos estamos tanto aprendendo quanto ensinando, por isso o trabalho do pedagogo na empresa acrescenta de forma positiva o desenvolvimento do ser humano como um todo. Fazendo um papel de mediador, este profissional através da ajuda dos demais profissionais do setor de Recursos Humanos, e dos dirigentes da organização, consegue através de muito empenho, proporcionar e mostrar a importância de seu trabalho em reeducá-los no sentido de melhorar cada vez mais o ambiente organizacional, objetivando uma melhor qualidade de vida.

Acredito no trabalho do pedagogo empresarial, pois todo ser humano em sua essência tanto aprende quanto ensina, e o papel deste profissional é reeducá-los a aprender a aprender sempre em qualquer espaço que ocupar em sua vida.

REFERÊNCIAS

CANÊO, Luiz Carlos. GOULART JÚNIOR, Edward. LUNARDELLI, Maria Cristina Frollini. **Práticas de gestão de pessoas nas organizações: contribuições da psicologia organizacional e do trabalho**. Bauru: UNESP/FC, Joarte Editora e Serviços Off Set Ltda, 2008.

CADINHA, Marcia Alvim. **Pedagogia Empresarial: formas e contextos de atuação**. LOPES, Izolda (org)- 3. ed.- Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CARVALHO, Antônio Vieira. **Administração de Recursos Humanos**. 1ª. Ed/São Paulo: Pioneira, 2004.

CORADI, Carlos Daniel. **O Comportamento humano em administração de empresas**. São Paulo: Pioneira, 1985.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro:Campus, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**. Ed.Compacta, 6.ed.- São Paulo: Atlas, 2000.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003- 2ª. Reimpressão.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria da Administração** . 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

HOLTZ, Maria Luiza M. "**Lições de Pedagogia Empresarial**" MH Assessoria Empresarial Ltda. Sorocaba SP. Disponível em http://www.mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf.

LOPES, Izolda. **Pedagogia Empresarial: formas e contextos de atuação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

LUNARDELLI, M.C. Avaliação psicológica em processos seletivos: contribuições da abordagem sistêmica. Estudos de Psicologia, 23 (4), 463-471, 2008.

MOSCOVICCI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar.1998.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial- atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

ROBERTS, John. **A Teoria das Organizações**. São Paulo: ed.Campus, 2005.

GRECO, Myrian Glória. **O Pedagogo Empresarial**. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/jovens01.html>>.

NOGUEIRA, Rodrigo dos Santos. **A importância do pedagogo na empresa**. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/pemp03.htm>>

SILVA, Adriano Esperandio; LIMA, Alex Alexandre; PRUDÊNCIO, Daniel Boigues; CRAVO, Geovane da Silva; SILVA, Jerson Joaquim; BEZERRA, Rodrigo Moreira. **Liderando em tempos de Crises**. Presidente Prudente, 2007.

PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA ESCOLA: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NESSE PROCESSO

PERIODIZATION HUMAN DEVELOPMENT AND CONCEPTS OF TRAINING AT SCHOOL: TEACHER'S ROLE IN THIS PROCESS

Vinicius dos Santos Oliveira¹, Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho², Rosiane de Fátima Ponce³

¹Universidade, Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: violiveirapp@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho de revisão bibliográfica objetiva tratar a questão da periodização do desenvolvimento e da aprendizagem de conceitos científicos em relação ao desenvolvimento do pensamento conceitual de estudantes na escola, enfatizando o papel do professor. As discussões partem da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ambas fundadas com base no Materialismo Histórico Dialético. O psiquismo desenvolve-se a partir da atividade coletiva e social, justamente por isso, que o professor para que consiga trabalhar numa perspectiva científica e pedagógica, precisa reconhecer o desenvolvimento real da criança, tendo como objetivo lança-la em direção à sua zona de desenvolvimento proximal e, desta forma, possibilitar a cada sujeito apropriações científicas, artísticas, filosóficas, culturais na direção da efetivação de processos de aprendizagem que orientem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores tais como os pensamentos, sentimentos e consciência no interior da escola.

Palavras-Chave: Pensamento Conceitual; Periodização do Desenvolvimento; Aprendizagem e Desenvolvimento; Psicologia Histórico-cultural; Pedagogia Histórico Crítica.

ABSTRACT

This article literature review aims to address the issue of periodization of the development and learning of scientific concepts for the development of conceptual thinking of students in school, emphasizing the role of the teacher. Discussions start from the Historic-Cultural Psychology and Pedagogy Historical-Critical, both founded based on Dialectical Materialism History. The psyche is developed from the collective and social activity, rightfully so, that the teacher so you can work in a scientific and pedagogical perspective, needs to recognize the real development of the child, aiming to launch it towards its zone proximal development and thus enable each subject appropriations scientific, artistic, philosophical, cultural toward the realization of learning processes that guide the development of higher psychological functions such as thoughts, feelings and awareness within the school.

Keywords: conceptual thinking; periodization of development; learning and development; historical-cultural psychology; historical-critical pedagogy.

INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser de natureza social, tudo o que tem de humano é fruto das relações sociais e apropriações culturais realizadas ao longo de sua história e da história produzida por gerações precedentes. Por meio da cultura, desenvolvem-se no ser humano órgãos funcionais que tornam-se órgãos da sua individualidade (LEONTIEV, 1978), como também, na expressão de Vigotski, pela via das apropriações culturais materiais e simbólicas, evidenciando-se o signo, desenvolve-se nos indivíduos as funções psicológicas superiores, funções essas que são

especificamente humanas tais como o pensamento, os sentimentos e a consciência humana (DUARTE, 1993; LEONTIEV, 1978).

Pode-se afirmar que é por meio do trabalho coletivo e comunicativo que se desenvolvem no ser humano as funções psíquicas superiores. Por meio desse processo que a atividade social possibilita que as funções elementares do psiquismo avancem e tornem-se complexas e superiores, enfatizando na construção da linguagem, na apropriação dos instrumentos, pela via das relações sociais, o processo de construção da consciência e da personalidade humana.

Nesse movimento social e histórico, enfatiza-se o trabalho, que deve ser visto como uma relação dialética do homem com os outros homens e com a natureza; atividade social que, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para suprir as necessidades humanas, transforma cada sujeito humano, não de forma linear e previsível, mas dialeticamente, fenômeno que se dá por meio da efetivação do trabalho material e não material (ANJOS, 2013; DUARTE, 1993; LEONTIEV, 1978; MARTINS, 2011; SAVIANI, 2005; VIOTTO-FILHO, 2007).

Desta forma, o objetivo deste artigo será defender a ideia de que o trabalho educativo na escola possibilitará o desenvolvimento humano nas suas máximas possibilidades, sendo que o papel do professor é fundamental nesse processo. O pensamento por conceitos é a função reitora do desenvolvimento das demais funções psicológicas, por isso será abordado o tema do processo de desenvolvimento do pensamento conceitual na escola e, paralelamente, será abordada a periodização do desenvolvimento e as atividades guia, que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento, enfatizando sua importância no interior da escola.

Para a construção do artigo foi realizada pesquisa bibliográfica. As buscas foram feitas a partir de autores clássicos e contemporâneos que discutem teórica e praticamente o assunto com base na psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica as quais têm como base epistemológica o materialismo histórico dialético para compreender o desenvolvimento humano.

A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Facci (2004) afirma que existe um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos, que se mantêm numa relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social. Para essa autora, a história da psique humana é a história da sua construção. Sendo assim, a psique não é imutável ou invariável no decorrer do desenvolvimento histórico, pelo contrário, o psiquismo pode mudar a partir das relações que estabelece. Um aspecto fundamental do psiquismo humano é que ele se desenvolve por meio da atividade social. E esta atividade tem como traço principal a mediação de instrumentos que se inserem entre o sujeito e o objeto de sua atividade.

As funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, pensamento, linguagem, entre outras) específicas aos humanos, são

produtos da atividade cerebral e têm uma base biológica, contudo, elas são resultados da interação com o mundo social, interação mediada por objetos que foram construídos pelos próprios seres humanos (FACCI, 2004).

A composição de tais funções é distinguida pela mediação dos signos. Neste rumo, pode-se afirmar segundo Facci (2004) que a linguagem é o sistema de signos mais importante, pois as formas superiores de comportamento formaram-se por conta do desenvolvimento histórico da humanidade e têm suas origens na coletividade em forma de relações entre os homens. Posteriormente, elas se convertem em funções psíquicas da personalidade do homem.

Facci (2004) baseada em Leontiev e Elkonin, assevera que em cada estágio do desenvolvimento há uma atividade principal que guia o desenvolvimento humano. O ser humano, até certo ponto, se adapta à natureza, pois ele a modifica e cria objetos e meios de produção destes visando suprir suas necessidades.

Seguindo adiante, Facci (2004) tomando como fonte Elkonin (1987), aponta que os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: “comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo” (p. 67).

Sobre a comunicação emocional direta dos bebês com os adultos, Facci (2004) afirma ser esta a atividade principal desde as primeiras semanas de vida e segue assim até mais ou menos um ano de idade. Ela constitui-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. Por exemplo, ele chora tentando demonstrar as suas sensações e sorri para buscar uma forma de comunicação, de certa maneira, positiva com seu meio social.

No primeiro ano de vida, Facci (2004) aponta que a conduta da criança começa a reestruturar-se, onde surgem processos de comportamento conforme as condições sociais influenciados pela educação (atividade educativa) das pessoas que a rodeiam.

Facci (2004) pontua que para Vygotski (1996), há já no primeiro ano de vida uma sociabilidade, que é específica e peculiar em razão de uma situação social de desenvolvimento que é única e determinada por dois momentos fundamentais que são: 1) total incapacidade biológica, que nesse momento o bebê é incapaz de satisfazer qualquer uma das suas necessidades por mais básicas que sejam. Aqui os adultos cuidam do bebê. O caminho por intermédio dos adultos é a via principal de atividade da criança nessa idade. Todo comportamento do bebê, é praticamente inserido e entrelaçado com o fator social e o contato da criança com a realidade é socialmente mediado por um adulto; e 2) a peculiaridade diz respeito a que, embora o bebê dependa totalmente do adulto, ele ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem. A forma como a vida do bebê é organizada o obriga a manter uma comunicação

máxima com os adultos, mas essa comunicação é uma comunicação que não dispõe de palavras. É uma comunicação de gênero totalmente típica do bebê.

Ainda na primeira infância, afirma Facci (2004) que a atividade principal muda para objeto-instrumental. Nesta tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente, de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças, assim sendo, a colaboração do adulto para a criança passa a ser prática, por meio da comunicação e demonstração.

Na idade pré-escolar, o jogo e a brincadeira são as atividades principais. Neste momento a criança consegue se apossar do mundo concreto dos objetos especificamente humanos. Isto dá-se por meio da “reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos”, onde as brincadeiras das crianças não são simplesmente instintivas e o que define seu conteúdo é a própria percepção da criança sobre o mundo dos objetos humanos (FACCI, 2004).

A criança já utiliza objetos que são usados pelos adultos, com isso toma consciência dos mesmos e das ações humanas que devem ser realizadas para sua utilização. A criança, durante o desenvolvimento dessa consciência do mundo objetivo, por meio da brincadeira “(...) tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (FACCI, 2004 apud LEONTIEV 1998b, p. 69).

A criança neste período não dominou e não tem condições para dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais de ações como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião, cozinhar, cuidar de um bebê, porém, na brincadeira e na atividade lúdica, ela ‘realiza essas ações’ (FACCI, 2004).

Na idade pré-escolar, a criança ainda é dependente do adulto para suprir suas necessidades básicas. As relações delas são influenciadas por dois grupos sociais: familiar (pais, cuidadores, irmãos) e da sociedade em geral. O primeiro grupo influencia de forma mais significativa, principalmente no início da vida. O segundo, em geral, se inicia com a entrada na escola. Aí acontecem mudanças profundas por conta das novas influências.

Com a entrada da criança na escola (Idade Escolar), a nova fase passa a ter como atividade principal o Estudo. É na escola, que a criança passa a ter deveres para cumprir, tarefas para executar. Segundo Facci (2004), pela primeira vez em seu processo de desenvolvimento, a criança tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes e com significado social.

O estudo é como um intermediário para esse complexo sistema de relações da criança com os adultos a sua volta. Nesse momento inclui-se a comunicação pessoal com a família, onde podemos observar muitas mudanças ao redor da criança. Dentro da própria família, os parentes

dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos, o que estão aprendendo. As pessoas da casa passam a não poder importunar a criança quando está fazendo tarefa, por exemplo. É com esta atividade de estudo que ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino.

O estudo possibilita, segundo Facci (2004), a apropriação de conhecimentos científicos que por sua vez permitem o pensamento teórico/conceitual, saído da condição do pensamento elementar para a condição de pensar ABSTRACTa, teorica e conceitualmente.

Na adolescência, conforme estudos de Elkonin, citados por Facci (2004), acontece uma mudança na posição do sujeito em relação ao adulto, bem como em suas características físicas, seus conhecimentos e capacidades. Isto o deixa, em certos momentos, relativamente igual aos adultos. Muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares.

O sentido pessoal da vida inicia-se na adolescência por meio da comunicação pessoal com seus pares. O adolescente começa a formar seus pontos de vista mais gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e conseqüentemente, estrutura-se o sentido pessoal de sua vida. “Esse comportamento em grupo ainda dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro, e adquire o caráter de atividade profissional/de estudo” (FACCI, 2004, p.71).

Sendo a atividade principal, a Atividade Profissional/de estudo, nesta idade (escolar avançada), o estudo torna-se o orientador da vida e vai preparar o indivíduo para a vida profissional, onde acontecem o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, por meio de uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora. A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo passa a ser um trabalhador e a ocupar um novo lugar na sociedade (FACCI, 2004).

AS RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Vigotski (2010) no texto “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar” discute as teorias que abordam as relações entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento. O autor define três grupos de teorias que procuraram explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e depois aponta suas contribuições.

O primeiro grupo de teorias descritas por ele parte da ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos totalmente independentes. Acredita que a aprendizagem é um processo externo, paralelo em certa medida ao processo de desenvolvimento, mas que não participa dele de fato e não o modifica. Já em relação à aprendizagem, ela utiliza resultados de desenvolvimento para acontecer. A concepção de Piaget é um exemplo destas teorias, na sua

compreensão fica claro que o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem (Vigotski, 2010).

O segundo conjunto de teorias, Vigotski (2010) afirma que elas creem que a aprendizagem é desenvolvimento. Esta teoria pode parecer mais avançada do que a primeira inicialmente por atribuir à aprendizagem um valor fundamental no processo de desenvolvimento da criança, mas um aprofundamento nela evidencia que isso não ocorre e que há muitas semelhanças entre os dois grupos de teorias. Esta categoria não apresenta qual é o processo que precede e qual é o que segue. Seu princípio fundamental é a simultaneidade.

O terceiro grupo de teorias tenta tratar ao mesmo tempo dos dois primeiros pontos de vista. A teoria de Koffka, diz Vigotski (2010) é um exemplo dessa visão. Na concepção dele o desenvolvimento mental da criança se dá pela maturação, que depende do desenvolvimento enquanto, por outro lado, a aprendizagem é em si o processo de desenvolvimento. A novidade deste terceiro grupo, além de apresentar-se como a teoria dualista, é a questão da interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem. Nesta o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula o de maturação e o faz avançar até determinado Neste sentido, o terceiro grupo de teorias tem um novo modo de enfrentar o problema da disciplina formal, pois para ele a aprendizagem é desenvolvimento, mas ao mesmo tempo não é o simples processo de aquisição de hábitos específicos e não consideram idênticos esses dois processos.

Vigotski (2010) deixa as mencionadas teorias e inicia uma nova visão teórica para o problema. A aprendizagem da criança inicia muito antes da aprendizagem escolar. Ressalta que a aprendizagem escolar não é uma continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos. Segundo Vigotski (2010) a aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligadas entre si desde os primeiros anos de vida da criança. Ele propõe uma nova teoria, teoria da Área de Desenvolvimento Potencial ou também conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal.

Busca comprovar de forma empírica que a aprendizagem de determinada coisa deve ser coerente com o nível de desenvolvimento real da criança. Tem-se que determinar pelo menos dois níveis desenvolvimento de uma criança (desenvolvimento efetivo e desenvolvimento potencial), uma vez que, se isso não for seguido, não se conseguirá encontrar relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico (VIGOTSKI, 2010).

O nível de desenvolvimento efetivo, diz Vigotski (2010), é aquele que se firma a partir da observação de uma atividade realizada por uma criança de forma independente, sem ajuda direta. Já com o auxílio da imitação a criança pode fazer muito mais do que fez de modo independente.

O que define a área de desenvolvimento potencial da criança é a diferença entre o nível das tarefas que realiza com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que pode desenvolver com uma atividade independente. Com isso é possível mensurar não apenas o processo de desenvolvimento até o momento presente, mas também os processos que estão se desenvolvendo. Nas palavras de Vigotski (2010) o que a criança consegue realizar no presente com o acompanhamento de um adulto, será capaz de fazer no futuro sozinha.

Esta nova perspectiva teórica para explicar o desenvolvimento e a aprendizagem intelectual, tem grande importância e levanta questões para todas as teorias sobre a relação entre processos de aprendizagem e desenvolvimento na criança. É preciso salientar que esta nova visão altera a concepção da orientação pedagógica desejável na escola em que o ensino se orienta baseando-se no desenvolvimento já produzido, na etapa já superada. Para ele, o bom ensino é aquele que é capaz de se adiantar em relação ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010).

A área de desenvolvimento potencial estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações sociais, que na continuação são absorvidos pelo processo de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Sendo assim, aprendizagem não é desenvolvimento, mas uma organização correta da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental (VIGOTSKI, 2010).

O autor ressalta que os processos de aprendizagem escolares estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central, o que mostra que a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. Assim, a tarefa verdadeira de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento destas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se efetivam, durante a aprendizagem escolar.

O processo de desenvolvimento não é uma simples coincidência com a aprendizagem, ele segue o curso da aprendizagem, que por sua vez, possibilita a área de desenvolvimento potencial. Há aqui uma relação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de dependência recíproca, complexa e dinâmica, que não pode ser explicada por uma única fórmula.

Considerando as reflexões vigotskianas sobre aprendizagem e desenvolvimento, Natadze (1991) realizou uma pesquisa sobre a aprendizagem de conceitos científicos na escola. O autor realizou a pesquisa a partir de quatro fases e grau de conhecimento de cada um dos conceitos por parte das crianças.

O autor faz uma breve definição de cada um dos conceitos trabalhados, tais como “mamíferos”, “aves”, “peixes” e “insetos”. No decorrer das quatro fases do experimento o autor realizou o seguinte movimento: na primeira fase apresentou ilustrações com desenhos de animais correspondentes. Na segunda fase foi apresentada uma série de desenhos representando mamíferos, peixes, aves e insetos e pediu-se que os participantes dissessem o tipo de animal de

cada desenho e os agrupassem corretamente. Nesta fase, a criança tinha que demonstrar o fundamento de cada resposta. Os pesquisadores fizeram perguntas-guia, como Por que você pensa que isto é um peixe? Isto pode ser um mamífero? Porque é que não pode ser? Questionaram até chegarem às características essenciais dos conceitos (NATADZE, 1991).

Na terceira fase (considerada crítica), os pesquisadores apresentavam desenhos que representavam animais que pelo seu aspecto externo (fenótipo) pertenciam a um conceito, mas que na essência (de acordo com as características essenciais) pertenciam a outro. A tarefa desta fase era contrapor o conteúdo dos conceitos para averiguar se a criança tinha conseguido aprender as características essenciais dos conceitos. Já a quarta fase iniciava-se uma conversa para entender como a criança utilizava os conceitos no contexto das operações intelectuais, que a criança precisasse compreender a característica essencial do fenômeno (NATADZE, 1991).

Os resultados evidenciaram que crianças de 07 anos assimilam o conceito, mas não conseguem recorrer às características essenciais; conseguem definir o conceito com base nos aspectos externos, visuais dos conceitos. Crianças de 08 anos, na segunda fase, já conseguem explicar o conceito a partir de suas características essenciais, porém em alguns momentos recorrem à explicação com base na imagem visual. Já as crianças de 09 e 10 anos se baseiam na forma externa dos objetos, mas se justifica com base nas características essenciais do conceito (NATADZE, 1991).

O autor, como foi visto, trabalhou com questões-guia durante a pesquisa no intento de fazer com que a criança chegasse à compreensão das características essenciais dos conceitos trabalhados. Por meio de imagens e diálogo, o experimentador diferenciou cada um deles apontando características que generalizavam cada conceito.

Enfim, considerando as reflexões acima e, sobretudo, enfatizando a importância da construção do pensamento conceitual como atributo diferenciador dos seres humanos na sua compreensão da realidade, queremos salientar a importância da escola e do professor nesse processo, discussão que realizaremos no próximo item deste artigo.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL DOS ESTUDANTES

A escola tem importância fundamental no processo de humanização ao cumprir sua função social na transmissão e possibilidades de apropriação dos conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade e, evidentemente, ao professor cabe a tarefa de criar condições em sala de aula para a efetivação desse processo. (FACCI, 2004).

Na mesma direção, afirma Martins (2011) que cabe a escola legitimar o desenvolvimento do pensamento científico, pois pensar por conceitos permite o avanço do conhecimento por meio

de experiência para as ações intencionais, fato este que avança além da espontaneidade proporcionada pelas funções psíquicas elementares. Isso acontece em decorrência da apropriação dos signos culturais. É função da educação escolar proporcionar ao estudante a apropriação e compreensão dos conceitos científicos, os quais devem superar os adquiridos cotidianamente. Ou seja, é função da escola possibilitar acesso e apropriação do conhecimento sistematizado e oriundo da filosofia, das artes e das diferentes ciências construídas pela humanidade.

Vigotski (2009) afirma que na escola deve haver uma relação de cooperação do professor para com o aluno. Em relação à introdução da forma de pensamento por conceitos científicos, o que deve ocorrer de forma sistematizada, a escola e o professor têm a possibilidade de potencializar na criança o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e isso pode ocorrer através da criação de condições para a apropriação de conhecimentos/conceitos científicos.

Vigotski (2012) afirma que a função reitora, principal para todo o desenvolvimento do psiquismo é a formação dos conceitos e, afirma ainda que todas as outras funções se unem a ela. Afirma ainda, o autor, que o pensamento conceitual intelectualiza e reorganiza o pensamento e as demais funções psíquicas.

Vigotski (2014) enfatiza a importância de estudar o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos na criança em idade escolar e afirma que o desenvolvimento dos conceitos científicos segue um caminho particular, diferente dos conceitos cotidianos.

É importante salientar, considerando as reflexões vigotskianas, que para a criança adquirir um conceito, a mesma precisa vivenciar situações diferenciadas de aprendizagem ao longo de sua trajetória histórica e o processo de apropriação dos objetos culturais (materiais e simbólicos) torna-se essencial, sobretudo porque a construção do conceito implica aprender a generalizar e expressar a generalização por meio da palavra. Ao mesmo tempo, vai-se gerando significados mais complexos para cada conceito (VIGOTSKI, 2009).

Segundo Vigotski (2009) o desenvolvimento do pensamento como função psicológica superior passa por três estágios básicos que são: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos; sendo que cada um destes estágios apresenta seus desdobramentos. O pensamento teórico opera com os próprios conceitos que possibilitam a compreensão da totalidade, da integralidade, da situação concreta e multideterminada, ou seja, podemos compreender que o pensamento teórico, dada sua complexidade, permite a compreensão do objeto e seu sistema de relações que, na sua unidade, permite a apreensão da essência do movimento dialético do objeto pensado na sua totalidade; forma de pensamento que, segundo Vigotski será consolidada por volta do período de desenvolvimento adolescente.

Vigotski (2003) afirma que o educador realiza o papel de organizador do meio social e educativo do indivíduo. Conforme Martins (2011) o conhecimento organizado em conceitos, deve ser ensinado e isto é uma atribuição da escola, fato que nos remete a Saviani (1984) ao afirmar que o trabalho educativo é a atividade que deve produzir de forma direta e intencional humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens às novas gerações. Esse pressuposto do desenvolvimento humano nos leva a defender, de forma intransigente, a importância e o papel da escola naquilo que lhe é específico, ou seja, a socialização do conhecimento sistematizado nas suas formas mais desenvolvidas, considerando a sua imprescindibilidade para o processo de desenvolvimento da humanidade nos seres humanos.

Martins (2011) a partir de Vigotski, afirma que as funções complexas da mente são desenvolvidas por meio da apropriação desse conhecimento de características especiais, por ser científico, que é transmitido pelo professor.

Defende-se aqui que na escola, o professor deve conhecer as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico do estudante, em cada etapa do seu desenvolvimento, com objetivo de possibilitar a este aluno aprendizagens significativas e que engendrem o seu desenvolvimento, ou seja, trabalhar na Zona de Desenvolvimento Próximo do estudante e considerando as atividades guias e orientadoras do seu processo de aprendizagem com vistas ao seu desenvolvimento e humanização.

Pode-se inferir até o presente, que na escola é fundamental e desejável que o professor tenha a possibilidade e a capacidade de trabalhar a partir da compreensão dos estágios do desenvolvimento humano, levando em conta as atividades que guiam e são as principais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola, enfatizando a importância do conhecimento da zona de desenvolvimento efetivo de cada sujeito com vistas a lançá-los na sua zona de desenvolvimento proximal, enfatizando a construção das funções psicológicas superiores desses sujeitos na escola pela via da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Por exemplo, ao ensinar um conceito, seja ele da matemática, língua portuguesa, geografia, ciências ou história, estará sendo mais eficiente e eficaz para o processo de desenvolvimento do pensamento da criança se trabalhar com atividades ligadas ao período do desenvolvimento. Com crianças de idade pré-escolar, como vimos, o professor pode partir de jogos e brincadeiras que os façam representar situações reais para aprenderem as características essenciais dos conceitos. Já na idade escolar, pode introduzir atividades mais elaboradas no sentido de levá-los a pensar e, por exemplo, resolver um problema tendo que pesquisar materiais teóricos. E ainda, na adolescência, pode-se trabalhar com possibilidades profissionais e auxiliá-los a pensar como utilizariam os conhecimentos adquiridos na escola em uma profissão futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que breve, a discussão realizada neste artigo, ao enfatizar o processo de periodização do desenvolvimento humano e o papel da escola na construção do pensamento conceitual, engendrando condições objetivas de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, possibilita reflexões importantes para reavaliarmos o trabalho do professor e seu papel no processo de humanização dos seres humanos.

Nessa direção, cabe salientar que o professor, quando lhe são criadas as condições de formação e de atuação, pode possibilitar, pela via daquilo que lhe é específico, ou seja, pela via da transmissão dos conhecimentos próprios de sua disciplina curricular, os quais estão relacionados com a filosofia, com as artes e com as ciências, engendrar em sala de aula, condições bastante favoráveis de humanização aos seus estudantes.

Desta forma, portanto, podemos finalizar o presente trabalho apontando que cabe à escola de forma geral, e ao professor especificamente, a importante tarefa de criar condições efetivas para o processo de construção do pensamento, sentimentos e da consciência dos estudantes, na direção da sua humanização e torna-se evidente que para a efetivação desse processo, tanto a escola quanto o professor precisam mudar, tendo em vista que a escola atual, infelizmente, não oferece as condições objetivas para a efetiva humanização dos sujeitos que dela participam, incluindo-se aí tanto o professor quanto os estudantes, como também diretores, coordenadores e demais funcionários da escola.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. **O Desenvolvimento Psíquico na Idade de Transição e a Formação da Individualidade Para-Si: Aportes Teóricos Para a Educação Escolar de Adolescentes**. 2013, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara,

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 1 ed, Editora Autores Associados, Campinas, SP, 1993.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. 1 ed. Editora Moraes. São Paulo, 1978.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011, 249 f. Tese (Livre-Docência Psicologia da Educação). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru.

NATADZE, R. G. **A aprendizagem dos conceitos científicos na escola**. In: VYGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Psicologia e Pedagogia II*. Lisboa: Estampa, 1991. p. 27-34.

SAVIANI, D. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 1924/2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª Ed. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S. LURIA, A.R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. Ícone Editora, São Paulo, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV, Machado Grupo de Distribución, S.L., Madrid, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II, Machado Grupo de Distribución, S.L., Madrid, 2014.

VOTTO FILHO, I. A. T. Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para a Ação do Educador numa Escola em Transformação. Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007, **Revista de Educação Educare et Educare** p. 49-68.

POSSIBILIDADES DE SOFRIMENTO PSÍQUICO DO PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

POSSIBILITIES OF PSYCHIC SUFFERING OF PROFESSOR BY POST-GRADUATE STRICTO SENSU

Kelly Cristina Tesche Rozendo¹, Carmen Lúcia Dias²

¹Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Presidente Prudente-SP. e-mail: kellytesche@hotmail.com

² Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Presidente Prudente-SP.

Agência de Fomento: Pibic/CNPq

RESUMO

O trabalho docente tem revelado processos de sofrimento em seu âmbito laboral. A partir disso, essa pesquisa objetivou analisar as possibilidades de sofrimento psíquico de professores universitários dos cursos da pós-graduação *stricto sensu*, buscando destacar aspectos de seu ambiente de trabalho. Os objetivos específicos foram verificar a concepção que estes profissionais têm sobre o exercício da docência; identificar as características que compõem seu ambiente de trabalho; e investigar aspectos da saúde física e mental desses profissionais. Esse estudo desenvolveu-se segundo a abordagem quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso. A metodologia envolveu coleta de dados, por meio de questionário semiestruturado, para professores da pós-graduação *stricto sensu* de uma Instituição de Ensino Superior particular do estado de São Paulo. A análise dos dados organizou-se por eixos e categorias. Os resultados apontaram que aspectos relacionados à organização do trabalho no contexto acadêmico podem desencadear sofrimento psíquico nos professores universitários da pós-graduação *stricto sensu*.

Palavras-chave: Sofrimento psíquico. Trabalho. Professor. Pós-graduação *stricto sensu*.

ABSTRACT

Teaching work has revealed suffering processes in the working context. From there, this study aimed examine the possibilities of psychic suffering of university professor by post-graduate *stricto sensu* courses, seeking to emphasize aspects of their work environment. The specific objectives were verifying the concept that these professionals have on the practice of teaching; identify the characteristics that make your workplace; and investigate aspects of physical and mental health of these professionals. This study was conducted according to quantitative and qualitative approach, case study type. The methodology involved data collection through questionnaire semi-structured, with professor by post-graduate *stricto sensu* in a private Higher Education Institution in the state of São Paulo. A data analysis organized by axes and categories. Results revealed that aspects related to the organization of work in the academic context can trigger psychic suffering in university professor by post-graduate *stricto sensu* courses.

Keywords: Psychic Suffering. Work. Professor. Post-graduate *stricto sensu*.

INTRODUÇÃO

O trabalho representa uma nobre atividade que dignifica, humaniza e precede as obrigações e a sobrevivência, pois é essência constitutiva do ser humano, que institui o ser social. Trata-se de um momento significativo na vida dos indivíduos, que embora possa ser fonte de prazer e satisfação, é capaz de gerar desgostos nos trabalhadores e, segundo sua lógica, produzir sofrimento e problemas de ordem física e mental. Assim sendo, o trabalho pode corresponder a um fator de risco, desencadeador de danos e produtor de desgaste nos trabalhadores, cujas

consequências também podem ser evidenciadas em profissionais da educação superior, visto que o trabalho docente contemporâneo tem revelado processos de sofrimento e de adoecimento.

Contudo, aspectos psicopatológicos relativos às condições de trabalho e saúde mental dos professores universitários são pouco abordados em produções científicas. Aliás, o contexto acadêmico, sobretudo, o âmbito da pós-graduação, não possui literatura vasta sobre a relação entre o sofrimento psíquico e o trabalho docente (ARAÚJO et al., 2005; LIMA; LIMA-FILHO, 2009; VIEIRA, 2014). Desta forma, sopesando que investigações sobre essa temática podem viabilizar prevenções para diminuição da carga psíquica dos trabalhadores, essa pesquisa, na tentativa de ampliar estes estudos apresentou como referencial teórico a Psicodinâmica do Trabalho e a Psicologia Social, além de artigos científicos coletados nas principais bases de dados brasileiras.

No que se refere à Psicodinâmica do Trabalho, Dejours (2004, p. 30) afirma que “trabalhar não é somente produzir; é, também, transformar a si mesmo”. Considerando o trabalho no âmbito objetivo e subjetivo, essa corrente engloba visões singulares de vivenciar o trabalho. Nesta perspectiva, a tarefa realizada pode relacionar-se com desgaste mental, sofrimento e adoecimento. O sofrimento começa quando o indivíduo não consegue modificar sua atividade para que esteja compatível com seus desejos e suas necessidades (DEJOURS, 1991; 1998; 2004).

Na Psicologia Social, cada indivíduo possui individualidade histórica e o trabalho é parte da história dos homens. Codo (1999, p. 31) postula que “Ser Humano significa ser Histórico”. Nessa abordagem, a identidade psicológica dos trabalhadores está alicerçada as relações laborais, sendo que a profissão de cada pessoa é parte indissolúvel de sua identidade social. O trabalho, principal atividade humana, é formador de homens e cúmplice dos seus comportamentos, é um espaço social que possibilita a organização e a estrutura da identidade do indivíduo, o qual possui inúmeras capacidades em suas relações com o trabalho (CODO; SAMPAIO; HITOMI, 1993).

À luz destas teorias, o trabalho pode possibilitar ao ser humano a felicidade e a liberdade, mas também o sofrimento psíquico, a loucura e a doença mental. Nestas perspectivas, o mundo do trabalho é destacado como fator de importância capital na produção de saúde e doença nos trabalhadores. Do mesmo modo, pesquisas apontam que o trabalho docente pode evidenciar sofrimento psíquico e adoecimento no âmbito laboral acadêmico, a depender de sua organização (CODO; SAMPAIO; HITOMI, 1993; CODO; SAMPAIO, 1995; CODO, 1999; ESTEVE, 1999; MENDES et al., 2007; GARCIA; OLIVEIRA; BARROS, 2008; RIBEIRO; MARTINS, 2011).

Historicamente, o mundo do trabalho sofreu grandes e intensas mudanças, decorrentes do desenvolvimento do capitalismo e do movimento de globalização que promoveram reformas na organização e nas condições do trabalho de maneira geral. Tais transformações influenciaram também o ambiente educacional, modificando a estruturação e os princípios do trabalho nas universidades, cujo rearranjo produtivo redimensionou os objetivos e a organização do ensino

superior, adequando-o as novas demandas do modelo econômico (COUTINHO; DAL MAGRO; BUDDE, 2011; CASSANDRE, 2011).

Decerto, a relação entre o trabalho docente e o psiquismo considera repercussões da lógica de produção capitalista. Neste contexto, Mendes et al. (2007) afirmam que o cotidiano e a situação laboral das instituições acadêmicas possuem elementos que podem desencadear problemas de ordem psíquica e potencializar vivências depressivas nos professores. Gradella (2010) sustenta que o processo de trabalho contemporâneo nas universidades favorece um significativo quadro de desgaste biopsíquico nos profissionais da educação superior, podendo gerar sofrimento no âmbito físico, psíquico e social.

Posto isto, e considerando as elevadas exigências que o nível de ensino da pós-graduação demanda dos docentes, esta pesquisa objetivou analisar as possibilidades de sofrimento psíquico dos professores da pós-graduação *stricto sensu*, buscando destacar aspectos de seu ambiente de trabalho. Especificamente, este estudo visou verificar a concepção que estes profissionais têm sobre o exercício da docência, identificar as características que compõem seu ambiente de trabalho, e investigar aspectos da saúde física e mental dos professores dos cursos da pós-graduação *stricto sensu*.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido numa abordagem quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso, objetivando analisar as possibilidades de sofrimento psíquico de professores dos cursos da pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa foi inscrita na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq/UNOESTE) sob protocolo número 2052, agência financiadora PIBIC/CNPq (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sendo que todos os sujeitos, participantes desse estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado para dezessete professores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular do estado de São Paulo. O critério de escolha dos participantes foi por sorteio aleatório, ou seja, 30% do total de 55 professores, garantindo a representatividade, a não identificação e o sigilo dos sujeitos. Os dados obtidos foram analisados e trabalhados quantitativamente, por meio da descrição de dados estatísticos e, qualitativamente, por meio da análise de conteúdo, que consiste na interpretação do significado das respostas dos pesquisados (BARDIN, 2011). Os dados foram organizados por eixos e categorias e relacionados com os objetivos propostos por essa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conjeturando que o mundo do trabalho pode desencadear sofrimento psíquico nos profissionais da educação inseridos em diferentes contextos da universidade, inclusive na pós-graduação, este estudo delineou como propósito central analisar as possibilidades de sofrimento psíquico dos professores universitários da pós-graduação *stricto sensu*, buscando destacar aspectos e características que compõem seu ambiente de trabalho. A partir dos dados coletados, foram instituídos eixos e categorias.

O *Eixo I* referiu-se a concepção sobre o exercício de docência e verificou, por meio de categorias, a importância da docência, a inserção na carreira docente, os requisitos necessários para o exercício da docência, e a importância da Pesquisa/Extensão/Iniciação Científica na atuação docente. O *Eixo II*, abordando o ambiente de trabalho na universidade, investigou o impacto das novas leis de mercado e dos avanços tecnológicos na universidade e na docência, analisou as condições laborais oferecidas pela universidade, a liberdade e a autonomia no desenvolvimento do trabalho, a sobrecarga de trabalho, a competição no trabalho, e a remuneração e o reconhecimento da profissão de docência. O *Eixo III*, ao tratar da saúde física e mental do professor universitário, averiguou aspectos relacionados ao profissional gostar do que faz, as relações sociais no trabalho, a correspondência entre exigências externas e internas no trabalho, a separação entre vida profissional e privada, o tempo fora do trabalho, os hábitos de vida e, principalmente, as relações entre o trabalho e a saúde e entre o trabalho e o sofrimento psíquico dos professores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Os sujeitos, participantes deste estudo, de ambos os sexos, foram denominados *Sujeitos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17*, cujos dados pessoais e profissionais constituem uma amostra composta por docentes da pós-graduação *stricto sensu* com idade entre trinta e seis (36) e sessenta e quatro (64) anos, sendo a idade média dos professores quarenta e seis (46) anos ($M = 46$). Quanto ao grau de titulação acadêmica, 59% dos docentes possuem doutorado e 41% possuem pós-doutorado, ou seja, dos professores que ministram aulas na pós-graduação *stricto sensu*, dez são doutores e sete são pós-doutores. O tempo de docência nos cursos de Mestrado e Doutorado variou de um ano e oito meses até vinte anos.

Ao analisar os dados coletados por essa pesquisa, nota-se que nas categorias do *Eixo I* – Concepção sobre o exercício de docência – os professores universitários dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* revelaram que a ação docente se dirige a um processo de formação amplo e geral, capaz de desenvolver cidadãos e mobilizar transformações sociais. As concepções dos professores indicaram que esses profissionais dispõem de uma visão abrangente e consciente sobre sua profissão perante a sociedade.

De acordo com Masetto (2003), a docência é um dos pilares na formação cidadã. Ser professor requer assumir a missão e o compromisso contínuo de educar os indivíduos para a construção e edificação dos saberes. Ademais, conforme Vasconcelos e Amorim (2008), o docente é visto como um sujeito que ocupa espaços determinantes no processo de transformação da sociedade. Para Codo (1999), a docência consiste em um trabalho completo, raro e artesanal.

No que tange às categorias do *Eixo II* – Ambiente de trabalho na universidade – entende-se que é de suma importância avaliar as condições de trabalho que permeiam o contexto laboral acadêmico e refletem nos professores universitários. Notadamente, os docentes vêm sofrendo transformações em seu ambiente laboral, acarretadas pelas novas tecnologias e pelas mudanças no sistema educacional e nas formas de organização do trabalho. A rotina laboral dos professores universitários modificou-se e as exigências socioeconômicas ampliaram-se favorecendo cargas de trabalho intensas e fatigantes, tornando os docentes vulneráveis ao sofrimento e ao adoecimento (LIMA; LIMA-FILHO, 2009; FONTANA; PINHEIRO, 2010; VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013).

De fato, os dados revelaram que as modificações sofridas no mundo do trabalho acadêmico, impostas pela lógica de produção capitalista, refletem exigências rigorosas na atuação docente. Os *Sujeito 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 16 e 17*, que correspondem a 65% dos professores da pós-graduação *stricto sensu*, compreendem que as novas leis de mercado e a tecnologia impactaram o ambiente laboral acadêmico com competitividade, individualismo, exigências de atualizações constantes e intensificação do trabalho docente no ensino superior.

O ambiente e as condições de trabalho são avaliados pelos *Sujeitos 2, 3, 8, 12 e 17* como precário, inadequado, competitivo, vigiado e munido de pressões e ameaças, sendo que os professores universitários da pós-graduação *stricto sensu* descrevem pontos negativos e deficitários relacionados a recursos físicos, materiais e humanos oferecidos pela Instituição de Ensino Superior (IES) na qual atuam.

Servilha e Arbach (2011) postulam que as condições laborais determinam aspectos ambientais que interferem no trabalhador podendo gerar transtornos físicos, psíquicos e sociais. Segundo Gradella (2010), a precarização das condições e do ambiente de trabalho podem fazer com que o professor universitário experimente o sofrimento psíquico.

Não obstante, Dejours, Dessors e Desrioux (1993) afirmam que flexibilizar a organização do trabalho e dar ao trabalhador liberdade e autonomia possibilita a diminuição da carga psíquica e do sofrimento. Dejours (1991; 1998) afirma que a possibilidade de superar e evitar o sofrimento está na liberdade e na autonomia para executar o trabalho.

Neste sentido, é relevante o fato de que 100% dos professores universitários da pós-graduação *stricto sensu* possuem liberdade e 88% possuem autonomia para desenvolver suas tarefas na universidade. Apesar disso, os professores universitários demonstram insatisfações com

o contexto laboral acadêmico, pois se sentem sobrecarregados no trabalho, descrevem competição acentuada na universidade e estão insatisfeitos com a retribuição financeira oferecida pela instituição, sendo que muitos docentes consideram que seu trabalho não é reconhecido pela universidade e, tampouco, pela sociedade de modo geral.

Coutinho, Dal Magro e Budde (2011) indicam que entre os professores universitários predominam vivências de sofrimento associadas à sobrecarga laboral e a exaustão física e mental. Fontana e Pinheiro (2010) postulam que os docentes revelam presença de sofrimento psíquico no âmbito laboral, enfatizando ansiedade e depressão atribuídas a sobrecarga de trabalho, múltiplos compromissos profissionais, carga horária, pressão dos gestores e estresse. Legitimando tais afirmações, 82% dos professores da pós-graduação *stricto sensu* assumem que se sentem sobrecarregados no trabalho acadêmico.

Essa sobrecarga pode estar relacionada à competição no ambiente de trabalho docente. Para Gradella (2010), alguns aspectos do mundo laboral acadêmico promovem sensações de esvaziamento e descontentamento, entre eles, a competição acirrada, que desfavorece a saúde mental do profissional, promove sobrecarga e compromete a função do educador. Jilou (2013) sustenta que o trabalho competitivo pode gerar sobrecargas físicas e mentais, contribuindo para o sofrimento e para o surgimento de problemas psicossomáticos.

Presentemente, a maioria dos docentes, ou seja, 94% dos professores da pós-graduação *stricto sensu* afirmam que existe competição no ambiente de trabalho. Tais posicionamentos remetem a inúmeros autores que embasam esta pesquisa, os quais afirmam que a competição acirrada é fator inerente ao contexto da universidade (GARCIA; OLIVEIRA; BARROS, 2008; LIMA; LIMA-FILHO, 2009; GRADELLA, 2010; XAVIER, 2011; SUDA et al., 2011; JILOU, 2013).

Diante dessas facetas, vale lembrar que as tarefas realizadas pelos professores, normalmente, não recebem compensação financeira e nem reconhecimento social merecido. Atinentes à remuneração e ao reconhecimento da profissão de docência, Codo (1999, p. 122) afirma que “é inquestionável o valor social das atividades de um professor”; sem embargo, ser professor deixou de ser compensador, pelos salários baixos e pela falta de *status* social e de reconhecimento dos profissionais da educação.

Neste estudo, 71% dos professores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* afirmam que a profissão de docência não possui remuneração adequada. Além disso, os *Sujeitos 1, 2, 5, 8, 11, 12, 14 e 17*, que correspondem a 47% dos professores da pós-graduação *stricto sensu*, afirmam que não há reconhecimento do trabalho na instituição na qual exercem a docência.

A falta de remuneração apropriada e a ausência de reconhecimento são fatores considerados relevantes para o surgimento do sofrimento psíquico nos docentes, refletindo na saúde mental desses trabalhadores (CODO, 1999; MENDES et al., 2007; RIBEIRO; MARTINS, 2011).

Castro e Souza (2012) salientam que a falta de reconhecimento sentido no trabalho ocasiona cansaço, desgaste, descrença, solidão, impotência e mágoa nos professores; sentimentos esses que tendem a aumentar com o passar dos anos de profissão.

Portanto, o trabalho docente apresenta pontos negativos; entretanto, Dejours (2004) lembra que o labor também dispõe de fatores positivos. Na presente pesquisa, os aspectos positivos da docência relacionaram-se aos vínculos sociais, autonomia, liberdade, ambiente favorável e atividades vinculadas à pesquisa. Já os pontos negativos foram vinculados à infraestrutura física e humana, conflitos, apoio técnico, científico e financeiro insuficiente, cobranças, pressões, burocracia, sobrecarga de trabalho e falta de reconhecimento. Tais fatores contribuem para o surgimento de sofrimento psíquico nos professores, podendo refletir na saúde física e mental desses trabalhadores (CODO, 1999; MENDES et al., 2007; RIBEIRO; MARTINS, 2011; CASSANDRE, 2011).

Para Gradella (2010) e Jilou (2013), o trabalho caracterizado por competição, conflitos, rigidez, pressões, controle e desvalorização promove sobrecargas físicas, cognitivas e afetivas, resultando em fatores desgastantes para os professores universitários. Lima e Lima-Filho (2009) postulam que essa dinâmica de trabalho traz consequências como estresse, cansaço, ansiedade, fobias, depressão, sofrimento e transtornos psicossomáticos. Assim sendo, pode-se inferir que o ambiente e a organização do trabalho dos professores universitários dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, possuem aspectos e características capazes de promover insatisfações, sobrecargas, frustrações e desgastes que podem influenciar no surgimento do sofrimento psíquico e de adoecimento nos profissionais da educação superior.

O Eixo III – Saúde física e mental do professor universitário – mediante categorias, enfatizou o trabalho como um relevante fator de adoecimento, sofrimento mental e crescente manifestação de distúrbios, uma vez que as cargas de trabalho levam ao desgaste e podem promover o adoecimento do trabalhador. O padrão de desgaste pode ser identificado na relação do sujeito com o processo de trabalho, onde as cargas laborais envolvem intensas cargas psíquicas (DEJOURS, 1991, 2004; CODO, SAMPAIO; HITOMI, 1993; CODO; SAMPAIO, 1995; CODO, 1999).

É importante frisar que, nesta pesquisa, a maioria dos professores universitários da pós-graduação *stricto sensu* acredita que a profissão de docência pode fazer emergir sofrimento psíquico, assim como, encontra-se correlacionada com a saúde física e mental dos trabalhadores. Essas percepções legitimam pesquisas que descrevem o trabalho docente como importante desencadeante de sofrimento e de adoecimento (CODO, 1999; MENDES et al., 2007; LIMA; LIMA-FILHO, 2009; GRADELLA, 2010; RIBEIRO; MARTINS, 2011; JILOU, 2013).

De acordo com Araújo et al. (2005) e Gradella (2010), os professores universitários evidenciam enfermidades após o ingresso na carreira acadêmica; fato corroborado pelos *Sujeitos*

1, 2, 4, 7, 8, 11, 12, 14, 15 e 17, que correspondem a 59% dos professores da pós-graduação *stricto sensu*, os quais desenvolveram problemas de saúde após ingressarem na carreira acadêmica, apresentando sintomas e/ou episódios, tais como, vertigens, dores pelo corpo, cansaço físico e mental, estresse, baixa imunidade, quadros ansiosos, insônia, depressão, gastrite, irritação, cefaleias, dores no estômago, tonturas, entre outras manifestações clínicas.

Essa sintomatologia é influenciada pelo sofrimento psíquico e reflete na disposição do sujeito e na qualidade do trabalho, promovendo dificuldades para realizar atividades rotineiras, independente da capacidade cognitiva do indivíduo. Assim, percebe-se que o contexto acadêmico tornou-se um lugar de risco para a saúde dos docentes, os quais, acometidos pelo sofrimento, desenvolvem constantemente doenças psicossomáticas que influenciam em todos os domínios da vida (OLIVEIRA; CARDOSO, 2011; VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013).

Conforme Jilou (2013), o sofrimento dos professores universitários está relacionado ao trabalho caracterizado por ansiedade, estresse, cansaço e frustração. Vieira (2014) assegura que os professores universitários manifestam o sofrimento psíquico por meio de sinais e sintomas como desânimo, fadiga, frustração, estresse, depressão, impotência, insegurança, irritabilidade, angústia e, até mesmo, sensação de enlouquecimento. Deveras, o sofrimento psíquico no trabalho associa-se a uma amplitude de sintomas e quadros mentais.

Para os docentes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o trabalho associa-se ao sofrimento psíquico quando caracterizado por conflitos, desgostos, insatisfações, desvalorização, frustrações, pressões, sobrecarga laboral, estresse, depressão, fobias, etc. Fatores estes, presentes na universidade e capazes de promover sofrimento e refletir negativamente na saúde física e mental dos profissionais da educação superior.

A propósito, 88% do total dos professores da pós-graduação *stricto sensu* já tiveram ou tem episódios de cansaço excessivo, depressão e estresse. O cansaço é o mais apontado pelos docentes, sendo que 65% da amostra descrevem situações de fadiga e cansaço excessivo, seja de ordem física ou mental. Quanto ao estresse, 29% dos docentes dizem apresentar episódios de estresse, associado ao cansaço e/ou a depressão, sendo que essa última acometeu 24% dos docentes universitários dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Instituição de Ensino Superior em voga.

Segundo Oliveira e Cardoso (2011), a maioria dos docentes com manifestações sintomáticas de estresse encontra-se acometida por sensações de cansaço físico e mental e por dificuldade de memória, apresentando maior vulnerabilidade a doenças. Fontana e Pinheiro (2010) ressaltam que os professores universitários são acometidos, amiúde, por sofrimento psíquico caracterizado por cansaço mental, nervosismo, insônia, ansiedade, depressão e estresse.

Para Jilou (2013), os professores universitários se submetem, diariamente, a conviver com a tolerância desses sinais e sintomas, sejam eles perceptíveis ou não, de mal-estar físico ou psíquico.

Como fator agravante, Dejours (1991; 1998) e Lima e Lima-Filho (2009) sustentam que a saúde dos professores universitários é afetada ainda por um embate entre a história individual e o mundo do trabalho, o qual ignora os desejos, as esperanças e os objetivos dos indivíduos, podendo promover sofrimento psíquico. Neste ínterim, a maioria dos professores universitários da pós-graduação *stricto sensu* afirma que o trabalho na Instituição de Ensino Superior corresponde a seus desejos, anseios e aspirações, ainda que com certas insatisfações. Em contrapartida, 12% dos sujeitos deste estudo, afirmam que o trabalho não coincide com seus desejos internos, revelando desgostos e sofrimento no contexto laboral acadêmico.

Este sofrimento, não se limita ao mundo do trabalho, visto que vai se construindo e interferindo nas funções gerais da vida, influenciando de maneira negativa todas as esferas de convivência pessoal e profissional. Deste modo, os reflexos do trabalho invadem a vida privada dos docentes, permitindo que o sofrimento se alastre em todos os âmbitos da vida dos trabalhadores da educação superior (ARAÚJO et al., 2005).

No presente estudo, mais da metade dos professores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* afirma que consegue separar a vida profissional da vida privada, no entanto, a maioria assume que leva trabalhos da instituição para fazer em casa. Ao estender o trabalho para o ambiente pessoal, o professor derruba as barreiras entre a vida privada e profissional, extrapolando os limites que deveriam permanecer para colaborar com a diminuição da carga psíquica (CODO, 1999; GARCIA; OLIVEIRA; BARROS, 2008).

A partir disto, pode-se entender que há aspectos na saúde física e mental dos professores universitários da pós-graduação *stricto sensu* que supõem a presença de sofrimento psíquico no âmbito laboral, decorrente de fatores que compõem o ambiente e as condições de trabalho destes profissionais. Todavia, Mendes et al. (2007) revelam que o sofrimento psíquico pode ser aliviado por meio de suporte social. Logo, torna-se salutar revelar que as relações sociais foram descritas pelos participantes desta pesquisa como boas e prazerosas, munidas de respeito e cordialidades, revelando um clima agradável e amistoso na universidade. Para Codo (1999), a qualidade das relações sociais estabelecidas no trabalho serve de proteção e manutenção da saúde mental dos professores.

CONCLUSÃO

Enfocando pontos significativos que atingem o âmbito laboral acadêmico e que influenciam no surgimento de sofrimento psíquico de professores universitários, os dados coletados por essa pesquisa foram organizados por eixos e categorias, respeitando os objetivos propostos por esse

estudo. O *Eixo I* revelou uma concepção abrangente dos professores dos cursos da pós-graduação *stricto sensu* sobre sua profissão perante a sociedade, considerando-a parte de um processo de formação amplo capaz de mobilizar transformações sociais. O *Eixo II* identificou características do ambiente de trabalho dos professores universitários que promovem insatisfações, sobrecargas, tensões e desgastes. O *Eixo III*, enfatizando a relação entre trabalho, sofrimento e saúde, revelou sintomas relacionados a episódios de cansaço excessivo, estresse, depressão, etc.

Os resultados desta pesquisa permitem inferir que o trabalho dos professores dos cursos da pós-graduação *stricto sensu* pode desencadear sofrimento psíquico e trazer consequências negativas para a saúde destes profissionais. Contudo, as práticas educativas não ocorrem de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas. Portanto, a amenização e superação do sofrimento no âmbito laboral acadêmico requer comprometimento de todos os segmentos da sociedade, demandando compreensão, respeito, autonomia, flexibilidade, valorização e reconhecimento social da profissão de docência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. M.; SENA, I. P.; VIANA, M. A.; ARAÚJO, E. M. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 29, n.1, p. 6-21, jan./jun. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASSANDRE, M. P. A saúde de docentes de pós-graduação em universidades públicas: os danos causados pelas imposições do processo avaliativo. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 779-816, 2011.

CASTRO, R. E. F.; SOUZA, M. A. Efeitos da agressividade infantil para o sofrimento psíquico de professores em diferentes momentos de carreira. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 265-273, maio/ago. 2012.

COUTINHO, M. C.; DAL MAGRO, M. L. P.; BUDDE, C. Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 2, p. 154-167, 2011.

CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C. HITOMI, A. H. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1993.

CODO, W.; SAMPAIO, J. (Orgs.). **Sofrimento Psíquico nas Organizações**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004.

DEJOURS, C.; DESSORS, D.; DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Rev. de Adm. Empres**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 98-104, maio/jun. 1993.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FONTANA, R. T.; PINHEIRO, D. A. Condições de saúde auto-referidas de Professores de uma universidade regional. *Rev Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre/RS, v. 3, n.2, p. 270-276, jun., 2010.

GARCIA, A. L.; OLIVEIRA, E. R. A.; BARROS, E. B. Qualidade de vida de professores do ensino superior na área da saúde: discurso e prática cotidiana. **CogitareEnferm**, 13(1), p. 18-24, jan./mar. 2008.

GRADELLA, O. J. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual do docente universitário. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, Marília, v. 13, n. 1, p. 133-148, 2010.

JILOU, V. Capitalismo flexível, trabalho precarizado e sofrimento psíquico de professores universitários. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 187-201, 2013.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, L.; CHAVES, C. J. A.; SANTOS, M. C.; NETO, G. A. M. Da arte ao ofício: vivências de sofrimento e significado do trabalho de professor universitário. **Rev. Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 527-556, set. 2007.

OLIVEIRA, M. das G. M.; CARDOSO, C. L. Stress e trabalho docente na área da saúde. Campinas/SP: **Estudos de Psicologia**, v. 28, n. 2, p. 135-141, abril/jun. 2011.

RIBEIRO, S. F. R.; MARTINS, S. T. F. Sofrimento psíquico do trabalhador da saúde da família na Organização do Trabalho. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 241-250, abr./jun. 2011.

SERVILHA, E. A. M.; ARBACH, M. P. Queixas de saúde em professores universitários e sua relação com fatores de risco presentes na organização do trabalho. **DistúrbComum**, São Paulo, 23(2), p. 181-191, ago. 2011.

SUDA, E. Y.; COELHO, A. T.; BERTACI, A. C. ; SANTOS, B. B. Relação entre nível geral de saúde, dor musculoesquelética e síndrome de burnout em professores universitários. São Paulo: **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 270-4, jul./set. 2011.

VASCONCELOS, M. C.; AMORIM, D. C. G. **A docência no ensino superior**: uma reflexão sobre a relação pedagógica. 2008. Disponível em:

<http://www.facape.br/textos/2008_002_a_docencia_no_ensino_superior_uma_reflexao.pdf
2008)>. Acessado em: 03 fev. 2014.

VIEIRA, S. R. S. Sofrimento psíquico e trabalho. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 114-124, mar. 2014.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. Porto Alegre: **REAd**, v. 75, n. 2, p. 517-540, maio/ago. 2013.

XAVIER, M. Trabalho e sonhos: desejos e pesadelos de professores e trabalhadores da saúde na era do capitalismo organizacional. Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha). Barcelona: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.14, n. 1, p. 93-110, 2011.

PRÁTICAS MORAIS ESCOLARES: A CONTRIBUIÇÃO DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL DA CRIANÇA

PRACTICAL MORAL SCHOOL: THE CONTRIBUTION OF CLASS MEETINGS IN CONSTRUCTION OF AUTONOMY MORAL OF THE CHILD

Verônica Nogueira Vanni¹, Carmen Lúcia Dias²

¹Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: veronica_vanni@hotmail.com

²Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

Este artigo, parte de um projeto de pesquisa de mestrado tem como objetivo discutir a relevância da educação moral na formação do aluno, e como proposta central, a reflexão sobre a contribuição de práticas morais no ambiente escolar, explicitando dentre outras, as assembleias de classe como uma das práticas morais importantes na construção da autonomia moral das crianças. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica com autores da área que propõem uma discussão das diferentes práticas morais possíveis nas escolas durante o processo educativo. Os resultados parciais indicam que as práticas morais escolares são valiosos mecanismos de educação moral, e o quanto auxiliam diretamente na construção da autonomia moral da criança. Observa-se ainda, a sua expressiva contribuição para a formação de indivíduos autônomos, favorecendo relações mais harmônicas e respeitadas, uma vez que o respeito mútuo e os princípios morais se tornam a base para a ação do indivíduo em sociedade.

Palavras-chave: educação moral, práticas morais, assembleias de classe.

ABSTRACT

This article, as a part of a master's degree research, aims to discuss the importance of moral education in the student's formation. The main purpose is the reflection about the contributions of the moral practices in the school environment, highlighting, among others, the class assemblies as one of the important moral practices in the construction of children's moral autonomy. To achieve this purpose, the methodology used was the literature review of authors of this area which suggest a discussion of different possible moral practices at schools throughout the educational process. Partial results indicate that school moral practices are valuable mechanisms of moral education, and how much they directly help in the child's moral autonomy construction. It is also observed its relevant contribution to the formation of autonomous individuals, favoring more harmonious and respectful relations, since mutual respect and moral principles become the basis for the individual's action in society.

Key-words: moral education, moral practices, class assemblies.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço onde pessoas de diferentes culturas, raças, crenças e costumes se desenvolvem e convivem diariamente. É neste ambiente social de grande diversidade, onde os sujeitos mantêm relações durante boa parte de suas vidas, que se faz necessário desenvolver habilidades para além do trabalho em equipe, ou seja, é essencial a habilidade da convivência em grupo, uma vez que é por meio do contexto plural inserido na escola, que surgirão momentos de

conflito, de estresse, entre outras incompatibilidades e embates que irão demandar que as relações construídas favoreçam por meio do respeito mútuo, um bom clima escolar entre todos que fazem parte da comunidade escolar para a melhor solução para as dificuldades que se apresentarem.

Não se pode negar que as relações interpessoais que a criança estabelece nessa interação cotidiana, influenciam significativamente em seu comportamento e conseqüentemente em sua formação moral, refletindo em suas atitudes enquanto cidadão dentro da sociedade.

Sendo um dos principais objetivos das instituições escolares a promoção da autonomia intelectual/cognitiva de seus alunos, diante do contexto acima exposto no qual a criança está em contato em seu cotidiano, contribuir para a formação da autonomia moral também é um dos propósitos da educação e cada vez mais tem se tornado foco de atenção das escolas.

Refletir a necessidade destas instituições trabalharem de forma sistemática e significativa as relações sociais diante da urgência social em construir relações mais harmônicas, é pensar que a sociedade requer de todos os cidadãos que dela participam uma postura ativa, crítica, participativa e solidária, ou seja, é necessário à estes sujeitos a capacidade plena de desempenhar um papel social, moral e político no meio onde vivem. Nesta direção, trazer para o interior da escola a ampliação do olhar pedagógico, com vistas à uma formação integral do aluno é tarefa emergencial das escolas:

Nossa época reclama claramente uma urgência maior: ensinar e aprender a viver em sociedade. Essa tarefa exige uma revolução sociopsicológica e pedagógica que ainda está por se realizar. O horizonte educativo deve ser o de promover a autonomia do aluno, não só nos aspectos cognitivos, mas também seu desenvolvimento moral e social. (MORENO, 2005, p.94).

Ainda nas palavras do autor, “a educação deve permitir o exercício dos valores que tornam possível a vida em sociedade, especialmente o respeito aos direitos e às liberdades fundamentais e a aquisição de hábitos de convivência e de respeito mútuo.” (MORENO, 2005, p. 132).

Assim, é imprescindível voltar o trabalho da escola para a perspectiva da promoção da cidadania através de um trabalho pautado em situações de aprendizagem nas quais estejam presentes valores morais fundamentais para o estabelecimento de um ambiente sócio moral cooperativo, onde haja convivência harmoniosa em grupo, respeito mútuo e compreensão da diversidade existente, como sinaliza o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),

A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral [...] fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são seus direitos e deveres [...] (DELORS, 1996, p.61).

Desta forma, refletir sobre a relevância da escola em formar para a moral e ética dos alunos com vistas ao exercício da cidadania, requer repensar amplamente na importância da responsabilidade do trabalho desenvolvido pelas escolas, como salienta o Parâmetro Curricular Nacional sobre o tema transversal Ética (1997):

Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma 'vida boa'. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los. (BRASIL, 1997, p.55).

A escola é um espaço privilegiado para interação social. É nesta instituição que, após a família, a criança tem seus primeiros contatos com outras formas e regras de convívio, com os direitos e os deveres tanto individuais como coletivos, sendo imprescindível, portanto, que esta trabalhe a existência destas regras de forma a garantir, da melhor forma a importância da compreensão das mesmas para melhoria da convivência. Nesse sentido, o trabalho da escola com a formação moral de seus alunos, a partir de experiências e reflexões deve ser iniciado desde cedo, ou seja, desde início da escolarização.

[...] as regras fazem parte de qualquer instituição educativa, interferindo na qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento moral de nossas crianças, torna-se imperativa essa discussão sobre como construí-las na escola, em um ambiente sociomoral que seja favorável à sua construção e à legitimação dos princípios construtivistas de educação. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 12).

Trabalhar com a educação moral na escola é, portanto, fundamental para a formação do sujeito, visto que o desenvolvimento da mesma está relacionado à qualidade das relações vividas com o outro no ambiente escolar.

A educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência. Também pretende aproximar os educandos de condutas e hábitos mais coerentes com os princípios e normas que vão construindo. E, finalmente, a educação moral quer formar hábitos de convivência que reforcem valores como à justiça, a solidariedade, a cooperação ou o cuidado com os demais (PUIG, 1988, p. 15).

Segundo Puig (1988), a educação moral tem como objetivo favorecer através do espaço de reflexão, auxílio no desenvolvimento das capacidades que influenciam na ação e no juízo moral, estimulando nas crianças a reflexão para que esta auxilie:

- Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.
- Construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.
- Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.
- Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.
- Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando à justiça, lhes deu. (PUIG, 1988, p.17).

No entanto, faz-se necessário que a escola rompa com a estrutura pedagógica tradicional, procurando estimular através de ações a transformação e a construção de um espaço sócio- moral favorável para oportunizar efetivamente o desenvolvimento da moral autônoma da criança. Nas palavras de La Taille (2001) “Uma pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais ela permanece na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação” (LA TAILLE, 2001, apud VINHA; TOGNETTA, 2009, p.5).

Assim, a escola contemplar em suas ações pedagógicas as práticas morais, expressa a contribuição significativa para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças, por meio da reflexão em situações onde o respeito mútuo e a tomada da consciência são aspectos essenciais para o estabelecimento de um ambiente cooperativo e harmonioso.

Para Puig (2004):

Uma prática moral é um curso de acontecimentos culturalmente estabelecidos que permite enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral.[...]As práticas morais são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes. Resumindo, a primeira utilidade das práticas morais é resolver de modo previsto aquelas situações vitais que apresentam de forma recorrente o mesmo tipo de problemas morais (PUIG, 2004, p.62-63).

Dessa forma, o trabalho com as práticas morais, em especial as assembleias de classe, é um dos recursos de educação moral que podem ser utilizados pela escola, pois ao passo que se insere na cultura escolar, gera aprendizagens ligadas diretamente aos conceitos dos valores morais essenciais na construção de sua personalidade individual e conseqüentemente ao convívio coletivo. Reforça ainda Puig (1988) a importância dos mecanismos de educação moral a serem utilizadas nas instituições escolares.

[...] as atividades de educação moral deviam ser sistemáticas. Nem as metodologias específicas, nem seu estabelecimento transversal podem recair em atividades ocasionais e talvez desordenadas, mas sim devem estar regulados e orientados por uma proposta curricular específica. (PUIG, 1988, p. 30).

Complementa Araújo (2004) a ideia da extrema relevância da educação moral nos contextos educacionais, para que as crianças construam por meio da vivência desse trabalho autonomia e estabeleça relações afinadas na interação com o outro, não só no interior da escola como fora dela.

[...] entendemos que essa formação deve visar ao desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Assim, tal modelo educativo entende que a escola pode atuar no sentido de promover a formação ética, política e psicológica de seus membros. (ARAÚJO, 2004, p.15).

Neste contexto, o objetivo deste artigo é discutir a importância do trabalho com educação moral nas escolas por meio de práticas morais, buscando evidenciar em especial dentre as diversas formas de práticas morais de deliberação, as assembleias de classe. Por meio desta

prática sistematizada e como parte da cultura escolar, tem-se como possibilidade sua contribuição para a construção da autonomia moral da criança, refletindo conseqüentemente no desenvolvimento integral dos alunos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1991), integra um projeto de mestrado, o qual foi protocolado no Sistema Gestor de Pesquisa sob o n.2899/out.15. Teve como aporte teórico inicial para orientar nossa reflexão, buscas em obras literárias e selecionados autores reconhecidos na área que investigam a temática da educação moral e que propõem uma discussão sobre questões pertinentes às práticas morais existentes na escola, especificamente, as assembleias de classe, como um dos recursos a serem trabalhados pelos professores na construção da autonomia moral da criança. Também foram utilizados documentos para o enriquecimento desta reflexão.

DISCUSSÃO

Com base nos autores especialistas na temática da educação e práticas morais escolares, iniciamos com Puig (2004) que apresenta conceitos importantes acerca das práticas morais, definindo-as como procedimentais ou substantivas, ambas agindo de maneira complementar na atividade educacional, as práticas procedimentais permitem a autonomia, a investigação moral e a imaginação, dividindo-se em dois tipos: práticas de reflexividade e práticas de deliberação.

As práticas procedimentais de reflexividade possibilitam caminhos para o autoconhecimento, a auto avaliação e a construção individual, ou seja, a construção de si mesmo. São práticas escolares de reflexividade: trabalhos de imagem corporal, análise das mudanças físicas e atitudinais, confecção de textos autobiográficos, exercícios de auto avaliação, entrevistas pessoais, estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em situações de conflito, exercícios de auto regulação, dentre outras práticas.

Já as práticas procedimentais de deliberação propõe a compreensão do outro e a troca de pontos de vista por meio da racionalidade dialogada, fazendo uso de argumentos racionais. O autor ressalta como importantes práticas escolares de deliberação: assembleias de classe, resolução de conflitos e mediação escolar, sessões de debate, consideração de questões curriculares e vitais, discussões de dilemas, exercícios de role playing (dramatização) e exercícios de compreensão crítica.

As práticas substantivas direcionam-se para a imitação moral, legitimados em uma determinada cultura. São tipos de práticas substantivas as práticas de virtude, que se referem aos valores desejáveis em um determinado meio, podendo destacar dentre elas: os métodos de

aprendizagem cooperativa, a realização e revisão das tarefas de classe, as festas e celebrações, a realização de projetos e a formação de grupos de trabalho.

Por fim, existem as práticas normativas, que se referem às ações voltadas às normas que regem de forma cristalizada o comportamento e a conduta. Como exemplo de práticas escolares normativas, o autor destaca: aprender a usar as normas- as que regem as demais práticas de valor e as normas que regem a vida escolar em todos os detalhes; a deliberação e reflexividade sobre as normas, ou seja, atividades para trabalhar o conceito de “norma”, atividades para abordar as normas cívicas, de circulação ou outros códigos, atividades de revisão das normas da classe, atividades para analisar problemas de respeito a alguma norma escolar, atividades para explicar as normas de algum espaço ou lugar não habitual (saídas, excursões, acampamentos escolares) e atividades previstas de transgressão de normas (carnaval).

Partindo do pressuposto das diferenças existente entre as práticas e explicitadas pelo autor, e que nem todas têm o mesmo sentido moral, diante da intenção do presente estudo em discutir a importância da reflexão de forma coletiva, ou seja, onde o protagonista é o grupo, e que estes necessitam juntos deliberar sobre as melhores formas de convívio dentro da escola, iremos nos ater à um exemplo de prática procedimental, do tipo deliberativo, mais especificamente, as assembleias de classe. Por esse motivo, voltaremos à sua caracterização de forma mais detalhada e a partir desta refletir suas possibilidades e limites como um mecanismo de educação moral.

De acordo com Puig (2004) as assembleias de classe singularizam-se como um tipo de prática procedimental de deliberação. O autor define as práticas de deliberação como práticas morais, onde por meio de argumentos racionais deliberam sobre as questões relacionadas às melhores formas de se viver.

No que diz respeito aos processos morais implicados na ideia de deliberação, faz necessário elucidar que esta é uma atividade do pensamento nas quais argumentos são utilizados com a finalidade de se esclarecer e compreender circunstâncias que geram controvérsias. Nesta direção, deliberar inclui o diálogo, e este pode ser traduzido em habilidades e procedimentos, possíveis de serem contemplados na atividade docente, mediante práticas escolares de deliberação.

As práticas de deliberação buscam uma compreensão melhor dos assuntos considerados. Compreender significa conhecer melhor os problemas, o que pode supor incrementar a informação que temos sobre eles, mas, sobretudo, chegar a reconhecer e entender as diferentes opiniões e os diferentes pontos de vista que diversos sujeitos mantêm sobre a temática considerada. (PUIG, 2004, p. 125-126).

É nessa perspectiva que as assembleias de classe, como um mecanismo de educação moral apresenta-se fundamentalmente, ou seja, é neste espaço de discussão oportunizado por esta prática moral onde a participação de forma democrática é estimulada, que se propicia a construção de valores e princípios éticos

[...] as assembleias escolares são um espaço de educação moral, porque nelas introjetam-se valores como respeito, a colaboração, a solidariedade ou a justiça, e exercem-se

capacidades psicomotoras, como a empatia, o diálogo, a compreensão, o juízo ou a auto-regulação. (ARGUÍS, 2002, p.28).

Ainda buscando dar significado ao conceito de assembleia de classe e sua função, Garcia e Puig (2010) destacam em seus estudos sobre as assembleias:

A assembleia de classe é um momento institucional organizado para que alunos e professores possam falar sobre temas que consideram interessantes para otimizar a convivência e o trabalho. Como reunião periódica coletiva, a assembleia assume diferentes funções. Nela, informações são transmitidas, situações são analisadas, a vida do grupo é organizada e decisões que afetam seus membros são tomadas. (GARCIA; PUIG, 2010, p. 74).

Desta forma, as assembleias escolares têm a possibilidade de ampliar de maneira considerável os espaços de participação aos envolvidos, dando voz e vez a todos que dela participam, tornando-os protagonistas das ações e das tomadas de decisões através do diálogo.

As autoras Tognetta e Vinha (2007) destacam em seus estudos que existem assembleias de diferentes tipos: assembleias de classe, assembleias de nível ou segmento, assembleias de escola e assembleias de docentes. No entanto, estas diversas formas se complementam e auxiliam de acordo com seus limites e possibilidades a construção de um ambiente sociomoral favorável à promoção das relações de qualidade nas escolas.

Nos momentos de trabalho com as assembleias de classe, o professor pode conhecer melhor o seu aluno, assim como os alunos podem conhecer mais seu professor e seus colegas. Dessa forma, as relações interpessoais são favorecidas além de propiciar o sentimento de pertença do aluno no grupo, conseqüentemente é este um bom momento para que o grupo interaja e estabeleçam de forma coletiva, regras para a melhor forma de convívio.

Por certo, as assembleias são situações particulares que podem propiciar esse autoconhecimento: quando são convidados a falar sobre suas próprias interpretações das situações que ocorrem no grupo, os alunos falam de seus pensamentos e de seus sentimentos-falam de si. Sentem-se, portanto, valorizados, porque podem opinar, e, mais do que isso, sentem-se pertencentes a um grupo. (TOGNETTA, 2007, p.139).

Complementa esta ideia Puig, Martín, Escardíbul e Novella (2000) que o trabalho com as assembleias de classe permite que os integrantes exponham seu ponto de vista, sua perspectiva, trazendo a partir das experiências vividas, a oportunidade da ampliação do olhar do outro e do seu próprio olhar a partir do diálogo para as situações que necessitam de solução, destacando que não só os conflitos, mas também a possibilidade de melhorias e novas ações podem ser pauta também de uma assembleia de classe

Entre suas finalidades, relacionadas com a educação para a formação de valores, estão o convite à cooperação, ao compromisso responsável e à aquisição de capacidade de diálogo. Tudo isso, acontece a partir da consideração de temas bastante variados e relevantes para o grupo-classe. O conteúdo manifestado em uma assembleia é, portanto, o conjunto de questões que uma turma propõe: temas que foram anotados no quadro e que devem ser incorporados à ordem do dia. (PUIG; MARTÍN; ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2000, p.131).

Segundo Araújo (2004) fazendo referência à Puig (2000), as assembleias escolares possibilitam ainda, como recurso significativo de educação moral, a reflexão e a participação das crianças nas questões que permeiam o universo escolar desde cedo, a tomada de ações pautadas na cooperação, respeito a si mesmo e ao outro, contribuindo para formação das mesmas enquanto cidadãs críticas e coerentes em seu meio.

[...] as assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e convivência escolar. (ARAÚJO, 2004, p. 22).

Tognetta e Vinha (2008) destacam ainda que a assembleia é um espaço que necessita ser realmente ser valorizado, pois por meio dele pode-se atingir uma aprendizagem democrática a todos da comunidade escolar, ou seja, alunos, professores, gestores e funcionários. Porém, o professor deve atentar-se que só o trabalho com as assembleias de classe não atinge por si só o objetivo da autonomia moral da criança. Sendo assim, é fundamental que se proporcione além desta, outras práticas diversificadas para alcançar tal finalidade.

Assembleias não são 'mágicas' ou panaceias que resolverão todos os problemas. É preciso cautela com falsas expectativas de que o objetivo destas seja a eliminação dos problemas. São, na verdade, mais uma possibilidade de resolução de conflitos e uma oportunidade para que crianças e adolescentes se sintam pertencentes a grupo e responsáveis por este. É verdade, portanto, que, se são uma das possibilidades, haverá outras estratégias a serem realizadas decorrentes de um ambiente cooperativo. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 100).

Portanto, as instituições escolares na função de criarem e oportunizarem às crianças espaços para as vivências por meio de práticas de colaboração, auxiliam os pequenos a construir meios de autorregular-se para a convivência social harmoniosa, preparando assim o aluno para a vida através de um processo de educação moral.

A conquista da autonomia moral é desejável para que todo ser humano possa avaliar as regras de seu grupo e decidir se elas estão de acordo com os princípios de justiça que promovem a dignidade inviolável da humanidade, a liberdade, a solidariedade e a igualdade. (KOHLBERG apud TOGNETTA; VINHA, 2007, p.9).

Buscar por meio de práticas morais contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral, onde as crianças sejam capazes refletir criticamente diante de suas atitudes e posturas em relação ao outro reflete o enriquecimento não só da prática pedagógica, como também a valorização das relações humanas implicadas na vida do sujeito.

A escola deve educar para o pensar não só dos conteúdos curriculares como já abordado neste trabalho, mas também ensiná-los a refletir de forma crítica, a levantarem hipóteses, a argumentarem e discutirem maneira construtiva para que consigam avançar em suas possibilidades de conhecimento.

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. O pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal. (PIAGET, 1998, p.154).

É possível que as instituições escolares caminhem com este trabalho de formação para a autonomia moral de seus alunos. No entanto, faz-se necessário destacar que este não pode ser realizado por meio de atividades estanques, fragmentadas em momentos isolados, ou seja, fora do contexto de outras práticas da escola. Fundamentalmente, o trabalho com as práticas morais escolares, requer sua inserção de modo que as mesmas sejam reconhecidas e vivificadas por todos como parte da cultura da escola.

CONCLUSÃO

Podemos concluir segundo os autores consultados que a educação moral necessita ser trabalhada de forma sistemática dentro do contexto escolar para que se alcance o objetivo de desenvolvimento integral do aluno consequentemente formando para que esse seja capaz de exercer plenamente sua cidadania.

Reconhecendo que a educação moral se constrói através das experiências por meio das relações estabelecidas entre as pessoas, torna-se imprescindível que as práticas morais nas escolas estejam presentes na ação educativa durante todo o processo educacional do indivíduo. Dentre as práticas morais possíveis de serem trabalhadas na escola, destaca-se o trabalho com as assembleias de classe, pois sendo esta uma prática dialogada, que visa deliberar sobre diferentes assuntos que emergem no dia a dia das instituições e que necessitam de solução coletiva, ou seja, ser este um espaço para o debate de ideias que busquem uma decisão em conjunto, tal prática tem muito a contribuir para estabelecer nesses momentos, de forma pacífica e coletiva, uma deliberação coerente.

Faz-se necessário ressaltar a importância da utilização permanente das assembleias de classe, como cultura da escola, pois, além da finalidade de melhorar o convívio grupal diante das situações conflituosas que necessitam de resoluções de forma democrática e coletiva, os espaços das assembleias possibilitam também a aproximação entre professores e alunos.

Por fim, o desenvolvimento sistematizado com as práticas morais propicia um ambiente mais harmônico, pois favorece o diálogo e a capacidade de auto governo da criança, posto que a construção da autonomia moral rege as relações na sala de aula. Portanto, o trabalho com as assembleias de classe pode contribuir para que a criança se posicione perante si e perante a sociedade positivamente, aspectos fundamentais para a vida em uma sociedade democrática e a educação para a cidadania, ou seja, as assembleias de classe é um recurso valioso a ser utilizado pelo educador na escola que oportuniza a evolução moral da criança.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARGÜÍS, R. et al. **Tutoria: com a palavra, o aluno**. Tradução de Fátima Murad Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir- relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

MORENO, C. I. **Educar em valores**. 3. Ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2005.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PUIG, J. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, J. M; MARTIN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, J. M. **Ética e Valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

PUIG, J. M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural de educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

SALVADOR, A.D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina Editora, 1991.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **CONSTRUINDO A AUTONOMIA MORAL NA ESCOLA: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: ASPECTOS REVELADOS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL

COORDINATOR TEACHING TEACHER: REVEALED IN SCIENTIFIC ASPECTS OF NATIONAL PRODUCTION

Andréia Maria de Souza Vieira¹, Camélia Santana Murgo Mansão²

¹Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Programa de Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: andreiasouzavieira_5@hotmail.com

² Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Programa de Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo realizar o levantamento bibliográfico de estudos empíricos sobre o Professor, em base de dados de acesso público, (BDTD), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (PUC), (UNESP), Universidade de São Paulo (USP), (Unicamp) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), considerando como palavra chave, Professor Coordenador e o período de publicação de 2000 a 2014. Foram coletadas vinte produções científicas, de base nacional. As publicações analisadas compreendem três categorias estudos: atribuições da função; identidade e aspectos das dimensões afetivas e relacionais na atuação do professor coordenador. Evidencia-se nessas pesquisas o resgate histórico sobre a função do Professor Coordenador na rede de ensino estadual de São Paulo, desde seu surgimento e, as transformações que decorreram de reformas políticas educacionais. A formação continuada dos professores na escola constituída da mediação do professor coordenador com vista a desenvolver uma prática consistente para melhoria da aprendizagem dos alunos destaca-se nas produções aqui mencionadas.

Palavras-chave: Professor Coordenador. Formação continuada. Identidade.

ABSTRACT

This article was aimed at making the literature of empirical studies teacher in a public access database (BDTD), Journal of Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES), (PUC), (UNESP) University of São Paulo (USP), (Unicamp) and the Federal University of São Carlos (UFSCar), given as keyword, Teacher Coordinator and the 2000 publication period to 2014. We collected twenty scientific publications, national basis. The analyzed studies publications comprise three categories: role assignments; identity and aspects of affective and relational dimensions in acting coordinator teacher. Shows up in these surveys the historical review on the role of Coordinating Professor in the state school system of São Paulo, since its inception, and the transformations that took place in educational policy reforms. The continuing education of teachers in school consists of mediation coordinator teacher to develop a consistent practice to improve student learning stands out in the productions mentioned here.

Keywords: Teacher Coordinator. Continuing education. Identity.

INTRODUÇÃO

A formação continuada do professor em serviço é um dos temas que emerge dentro do contexto educacional contemporâneo. No âmbito das políticas públicas a formação inicial e continuada de professores vem assumindo posição de destaque, tanto na formulação de programas de formação docente em diferentes níveis da estrutura educacional brasileira, quanto às investigações e publicações dessa área de conhecimento.

Diante deste contexto que visa à formação continuada dos professores para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem na escola, o professor coordenador, figura fulcral na rede estadual de educação de São Paulo como articulador do processo formativo, tem em sua história registros sobre sua função desde o surgimento dos especialistas de educação e dos cursos de

Pedagogia no Brasil. Ao longo de décadas estudos empíricos como os de Fernandes (2004); Duarte (2007); Caseiro (2007); Cassalate (2012); Paula (2012); entre outros têm se debruçado na temática da formação continuada do professor, abordando a figura do Professor Coordenador.

Na década de setenta do século XX, com as primeiras necessidades de haver um especialista que atuasse na escola junto aos docentes como orientador de práticas pedagógicas, em pleno contexto da ditadura no estado de São Paulo, é criada a função de coordenador pedagógico a fim de garantir a implantação das diretrizes educacionais junto aos professores. (CARDOZO, 2006).

Desde então, a educação pública da rede paulista teve consideráveis transformações que marcaram seu cotidiano escolar, como ocorreu em outros lugares do Brasil e do mundo, pela aplicação de políticas educacionais formatadas sob o modelo de grandes pacotes reformistas, que utilizavam matrizes homogêneas, definidas a partir de orientações dos organismos internacionais. (FERNANDES, 2004)

Merecem ser destacadas, entre essas transformações, a implementação da progressão continuada, das horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), e da função de professor coordenador pedagógico (PCP) nas escolas paulistas. O Professor coordenador passa a ser responsável por articular ações pedagógicas e didáticas e oferecer subsídios ao professor no desenvolvimento de suas ações na intenção de fortalecer a relação escola comunidade e contribuir para a eficácia do processo ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 1996).

Diante dos impactos das reformas educacionais que visaram à democratização da gestão, a escola como *lócus* da formação e o reconhecimento do professor, deu-se a expansão da função de Professor Coordenador Pedagógico nas escolas estaduais paulista com mais de dez classes em funcionamento, garantida pela Resolução SE nº 28, de abril de 1996.

Para tanto, ao longo das configurações que demarcaram a educação pública paulista, a função gratificada de Professor Coordenador, regulamentada pela Resolução SEE/SP 88/2007, consolidou a importância desse profissional na formação continuada dos professores. Dessa maneira, no Art. 2º da resolução citada, destacam-se atribuições como acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem; garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica; conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem para que possa organizar e selecionar materiais adequados e divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Especificamente em relação à atuação do PCP nos anos iniciais, são apontadas as tarefas de observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço

da aprendizagem dos alunos e orientar os professores sobre as práticas da leitura e escrita, da matemática e outras áreas do conhecimento, bem como à didática da alfabetização;

Para o segmento dos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio destaca-se como atribuições desse profissional: compreender a proposta de organização dos conceitos curriculares correspondentes a cada ano/semestre/bimestre; monitorar as avaliações e projetos de recuperação bimestral; auxiliar o professor a identificar atitudes e valores que permeiem os conteúdos e os procedimentos selecionados, imprescindíveis à formação de cidadãos afirmativos; estimular abordagens multidisciplinares, por meio de projetos e/ou temáticas transversais que atendam demandas e interesses dos adolescentes; apoiar organizações estudantis que fortaleçam o exercício da cidadania e ações/organizações que estimulem o intercâmbio cultural, de integração participativa e de socialização.

Em síntese, cabe ao Professor Coordenador Pedagógico (PCP) das unidades escolares, contribuir para a qualificação docente buscando uma aprendizagem sólida de forma a favorecer a consolidação de uma escola de qualidade. Diante disso, é necessário destacar que o Professor Coordenador deve ter claro quais são as suas funções e, acima de tudo, ter persistência e predisposição para desenvolver o trabalho coletivo com os professores.

Dada à importância desse profissional na formação continuada explicitada nos escritos teóricos até aqui mencionados, justifica-se o desenvolvimento de pesquisas que busquem compreender os diversos elementos envolvidos na atuação desse sujeito da educação. A esse respeito, Santos (2012) realizou um estudo de cunho qualitativo sobre as funções do trabalho do PCP da rede pública paulista, considerando os desafios e contribuições da ação desse sujeito enquanto articulador da formação continuada dos docentes e de sua própria formação como educador.

Há de se considerar que as pesquisas voltadas sobre o Professor Coordenador Pedagógico como as de Santos (2012) apontam, em sua maioria, aspectos referentes à atuação formativa desse profissional junto aos professores. Assim, o foco das investigações tem sido os desdobramentos do trabalho desse profissional na atuação do professor em sala de aula, por meio da formação continuada e resultados da aprendizagem, tanto do docente quanto do discente.

No entanto, sabe-se que para além dos aspectos formativos, outras variáveis permeiam o trabalho dos educadores. No âmbito das relações, os estudos de Pessoa (2010), elucidaram sobre o papel que o *outro* exerce na atuação de um Professor Coordenador Pedagógico na apreensão de aspectos relevantes que contribuem para uma atuação eficiente desse profissional junto à sua equipe docente.

Tendo em vista, os aspectos distintos anunciados pelos pesquisadores ao abordarem a importância do professor coordenador, julgou-se pertinente verificar que temáticas vem sendo discutidas sobre esse profissional na produção científica, disponível em bases de dados nacionais.

MÉTODO

Como procedimento de coleta de dados realizou-se a busca de artigos científicos, dissertações e teses em bases de dados de acesso público, tais como: (BDTD), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (PUC), (UNESP), Universidade de São Paulo (USP), (Unicamp) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), considerando como descritor nestas bases, Professor Coordenador e o período de publicação de 2000 a 2014. Destacando 23 produções científicas para este estudo.

Na busca de interpretar os achados científicos selecionados, debruçou-se na análise crítica dos conteúdos das publicações, estabelecendo relações dos conteúdos apresentados com base na categorização de elementos constitutivos de um conjunto, diferenciando e reagrupando segundo analogia e critérios previamente definidos, segundo a categorização de variáveis de Bardin (2009). As publicações foram organizadas em relação às seguintes variáveis: período de publicação, natureza das produções, distribuição por base de dados, objetivos, categoria dos estudos como atribuições da função; identidade e aspectos das dimensões afetivas e relacionais na atuação do professor coordenador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o levantamento da produção científica sobre a temática do professor coordenador, a Tabela 1 apresenta os dados referentes ao período de publicação e a quantidade de referências selecionadas.

Tabela 1 – Período de Publicação

Natureza	Quantidade
2000 – 2002	01
2003 – 2005	02
2006 – 2008	06
2009 – 2011	05
2012 – 2014	09

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados permitem constatar um número mais expressivo de produções no período de 2012 a 2014 embora fique evidenciado o crescimento contínuo da quantidade de produções ao

longo do período pesquisado. A Tabela 2 apresenta a natureza das produções científicas selecionadas para este trabalho. Sendo uma tese, dezenove dissertações e três artigos.

Tabela 2– Natureza das Produções

Natureza	Quantidade
Teses	01
Dissertações	19
Artigos	03

Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se o número de dissertações em detrimento das demais modalidades de produção o que permite afirmar que a preocupação com a temática tem sido mais constante em programas de pós-graduação. A Tabela 3 evidencia questões mais estudadas sobre o Professor Coordenador.

Tabela 3 – Categorias dos estudos empíricos

Categoria	Frequência
Atuação do Professor Coordenador	15
Identidade do Professor Coordenador	03
Aspectos da dimensão afetiva e das relações do Professor Coordenador	03

Fonte: Dados da autora.

Os estudos empíricos aqui selecionados revelam uma expressiva produção com foco na atuação do Professor Coordenador. Para melhor compreensão desses estudos os categorizamos em três eixos temáticos conforme apresentado na Tabela 3: atuação do Professor Coordenador; a identidade do Professor Coordenador; dimensões afetivas e relacionais do Professor Coordenador.

A atuação do Professor Coordenador é apresentada como fenômeno fundamental na implementação das reformas educacionais na escola e às ações de formação continuada dos professores. A esse respeito, Roman (2001), em seu estudo etnográfico revela as ações do cotidiano do professor coordenador, as quais são carregadas dos preceitos administrativos e burocráticos que o desvia de sua função pedagógica. Nesse sentido, Polizel (2003), em sua investigação revela que o trabalho do professor coordenador acontece em condições precárias e é afetado por múltiplos determinantes de uma lógica empresarial implantada na política educacional.

Na mesma direção, uma década depois, Pereira (2010), revela em seus estudos marcas históricas como a burocratização e fiscalização docente, na atuação do professor coordenador, advento de um conjunto de atribuições delegadas por uma lógica de controle do Estado sobre as ações deste profissional.

Fernandes (2004) se destaca nos achados teóricos sobre o Professor Coordenador. Em suas produções evidencia o papel do coordenador pedagógico frente à formação continuada docente, a escola como local de exercício das ações de formação, as quais são constituídas pela mediação do coordenador e contribuição de todos os atores sociais para a construção de uma prática pedagógica consistente.

Ainda nesse sentido de buscar compreender a atuação do Professor Coordenador, Araújo (2007), Duarte (2007), Caseiro (2007), Sousa (2010), Freitas (2011), Cassalate (2012), Santos (2012), Ribeiro (2012), Neto (2012) ressaltam importantes ações desse profissional para o aprimoramento da prática docente, constantes estudos e reflexões no desenvolvimento da formação continuada dos professores, articulação na implantação do novo currículo oficial da rede estadual paulista, acompanhamento da melhoria da aprendizagem dos alunos e das avaliações. As orientações das atribuições do professor coordenador passaram a ter maior clareza a partir da Resolução SE 88, de 19-12-2007, reduzindo de certa forma, o desvio da função pedagógica. Essa resolução, atualmente, foi revogada pela Resolução 75, de 30-12-2014.

No que tange o segundo eixo de análise do presente trabalho, Libâneo nos elucida que a “(...) identidade profissional é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor” (LIBÂNEO, 2001, p. 81).

Assim as produções de Cardozo (2006), Lima (2009) e Silva (2012) abordam a temática da identidade do Professor Coordenador. Nessa perspectiva, Cardozo (2006) explicita que a maneira que o PC entende e exerce a prática profissional, advém de um amplo conjunto de princípios e concepções, construídos ao longo dos embates em sua história de vida, entremeados pelos significados socialmente institucionalizados e pelos sentidos que movem a ação do sujeito.

Em sua pesquisa, fundamentada na Teoria da Identidade de Ciampa, “vê o homem como ser que se constitui nas relações sociais, que apreende consciente ou inconscientemente conhecimentos que possibilitarão continuamente sua formação e transformação” (CARDOZO, p. 70).

Nesse sentido, Lima (2009) analisa a construção da identidade na função do PC, em relação a sua atuação no cotidiano, o qual a base de sua capacidade de humana de existir e de fazer esse cotidiano, está permeada pelos seus conhecimentos, sua cultura e suas experiências.

Em conformidade com os estudos de Cardozo (2006) e Lima (2009), destaca-se segundo Nóvoa (1992) que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (NÓVOA, 1992, p 16).

Silva (2012) ao investigar o perfil do professor coordenador de laboratório de informática na integração das tecnologias e práticas pedagógicas, aponta as potencialidades que esse profissional tem como mediador do processo de ensino aprendizagem.

Seguindo os estudos das produções científicas, os aspectos da dimensão afetiva e das relações do Professor Coordenador são evidenciados nas pesquisas de Abreu (2006), Groppo (2007) e Pessôa (2010).

As relações presentes nas situações de conflito no ambiente escolar, analisadas na atuação do PC como um mediador, estão evidentes nos estudos de Abreu (2006) que nos aponta a identificação dos conflitos como instrumento que ajuda a equipe escolar a compreender melhor a complexidade de sua realidade e criar um clima favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que a função do professor coordenador é permeada quase que exclusivamente pelas relações interpessoais, assim, sentimentos e emoções do professor que se torna professor coordenador são estudados por Groppo (2007). Em sua pesquisa, destacam-se sentimentos de tonalidades desagradáveis após a designação desse profissional.

A compreensão das relações entre as pessoas e o papel que o *outro* desempenha e potencializa na atuação do PC, são elucidados nos estudos de Pessôa (2010). Cabe destacar, o quão importante se faz as relações interpessoais na ação cotidiana do Professor Coordenador para o pleno exercício de sua função pedagógica na escola.

CONCLUSÃO

Os estudos empíricos analisados evidenciam-nos que a escola é, por excelência, o *locus* da produção de conhecimentos e da formação continuada. Bem como, o papel assumido pelos Professores Coordenadores no campo da gestão escolar, na implementação do currículo nas escolas, na melhoria dos indicadores de desempenho escolar diante das políticas de avaliação da educação básica e, principalmente no importante desenvolvimento da formação continuada de professores na escola onde atuam. Também, abordam uma sobrecarga de tarefas arraigadas historicamente no trabalho do Professor Coordenador, as quais acarretam muitas vezes o não cumprimento das reais atribuições de sua função.

Há de se considerar o desvelamento do processo histórico da trajetória do Professor Coordenador na Rede Estadual Paulista de Educação, nas mudanças ocorridas nas legislações quanto às funções e atuação, assim como nos movimentos das políticas sociais, econômicas e educacionais, nas análises sobre a identidade profissional e dimensões das relações e sentimentos abordados nos estudos selecionados.

Por fim, há de se ressaltar que muito se tem a pesquisar sobre a figura do Professor Coordenador, o qual exerce função eminentemente pedagógica, mas vinculada as práticas

burocráticas de administração escolar e monitoramento docente, assumindo diversas tarefas que alteraram sua natureza e identidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Léia Soares. **O professor coordenador na escola pública estadual: sua atuação frente aos conflitos.** 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia.** 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

BARBOSA ABDALLA, MARIA DE FÁTIMA, ELIAS TAVARES, LUANA SERRA. **DO CONTROLE ESTATAL ÀS FORMAS DE RESPONSABILIZAÇÃO: A AUTONOMIA DO PROFESSOR COORDENADOR.** Educação & Sociedade [online] 2013, 34 (Outubro-Diciembre) : [Date of reference: 29 / julio / 2015] Available in:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87330049014>> ISSN 0101-7330

CARDOZO, Marcel Fernando Inácio. **O Professor Coordenador: Um Estudo Sobre a Identidade.** 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

CASEIRO, Luzia de Lourdes. **A atuação do professor coordenador pedagógico na formação dos docentes.** 160 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente. 2007.

CASSALETE, Marisa. Salina. **A atuação do professor coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades.** 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. 2007.

DUARTE, Rita de Cássia. **O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas: Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico.** 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. 2007.

FERNANDES, Maria José Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas.** 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. 2004.

FERNANDES, Maria José. **"O professor coordenador pedagógico nas escolas."** Educ. Pesqui 38.04 (2012): 799-814.

FERNANDES, Maria José. **"O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente."** Estudos em Avaliação Educacional 20.44 (2013): 411-424.

FREITAS, Silvana Alves. **O Professor Coordenador Emergente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007-2010).** 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

GROPPO, Cristiane. **De professor para professor - coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **O professor e a construção da sua identidade profissional**. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.p.62-71

LIMA, Marcos Nogueira de. **O professor coordenador da rede oficial de ensino do estado de São Paulo: um estudo sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2009.

NETO, Lucimara Aparecida. **A atuação do professor coordenador frente ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2011)**. 93 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2012

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa,E. Dom Quixote, 1992

PAULA, Adalgício Ribeiro de. **Proposta curricular do estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?** . 245 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

PEREIRA, Rodnei. **A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.

PÊSSOA, Lilian. Corrêia. **O papel do outro na atuação do Professor Coordenador**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.

POLIZEL, Fátima Aparecida Palotti. **Práticas Pedagógicas do/a Professor/a Coordenador/a no Contexto da Política Educacional Paulista: 1995-2002**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2003, 157 f.

RIBEIRO, Margareth Mellão Garcia. **Professor Coordenador Pedagógico: Dificuldades e Possibilidades no seu Cotidiano**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente. 2012.

ROMAN, Marcelo Domingues. **O Professor Coordenador Pedagógico e o Cotidiano Escolar: Um Estudo de Caso Etnográfico**. 238 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

SANTOS, Vânia Ida Malavasi dos. **Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP**. São Bernardo do Campo, (Dissertação de Mestrado), 2012.

SILVA, Girlene Feitosa da. **O Perfil do Professor Coordenador de Laboratório de Informática: A Práxis na Rede Pública Municipal de Juazeiro – BA**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.

SOUSA, Reinaldo. Ortiz. **O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre teoria e prática.** 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente. 2010.

PROFESSOR POLIVALENTE NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: VALORIZAÇÃO DA LITERATURA

VERSATILE TEACHER IN PUBLIC SCHOOL TOWN: VALUATION OF LITERATURE

Alana Silva Moreira¹, Mariana Aparecida de Almeida Laurentino², Bruna Caçula Alves³, Vanda Moreira Machado Lima

¹Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Curso de Pedagogia, Presidente Prudente-SP. e-mail: alanasmoreira@gmail.com
Agência de Fomento: PROGRAD/UNESP – Projeto Núcleo de Ensino

RESUMO

Este artigo visa analisar como são desenvolvidas atividades de leitura na atuação dos professores polivalentes. Para tanto, utilizamos a pesquisa do tipo qualitativa, que envolve técnicas de observação participante, pesquisa bibliográfica e o registro reflexivo. As observações foram desenvolvidas por três alunas em três diferentes salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando até agosto/2015 aproximadamente 150 horas. Em síntese, esta pesquisa nos propiciou compreender que a escola pública e seus professores, mesmo com muitos desafios que enfrentam diariamente, tem realizado um excelente trabalho. Verificamos interesse e iniciativa tanto da equipe gestora da escola parceira quanto dos professores para tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa e prazerosa. Constatamos possibilidades de atuar com qualidade na sala de aula dos anos iniciais, além da importância da literatura para a formação crítica e reflexiva das crianças.

Palavras-chave: Professor polivalente, Escola pública municipal, Leitura e literatura, Prática docente, Formação discente.

ABSTRACT

This article aims to analyze reading activities are developed the performance of versatile teachers. Therefore, we use the qualitative study, involving participant observation techniques, literature and reflective record. The observations were carried out by three students in three different rooms of the early years of elementary school, totaling up to August / 2015 about 150 hours. In short, this research led us to understand that the public school and their teachers, even with many challenges they face every day, it has done an excellent job. We find interest and initiative of both the management team of the partner school as teachers to make learning more meaningful and pleasurable students. We were listed possibilities of working with quality in the classroom from the early years and the importance of literature for critical and reflective training of children.

Keywords: Versatile teacher, municipal Public School, Reading and Literature, Teaching practice and Student training.

INTRODUÇÃO

Estabelecemos uma parceria com uma escola pública municipal desde 2011 que tem nos proporcionado momentos de reflexão e aprendizagem sobre a realidade da educação básica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No final de 2014 firmamos uma parceria entre a Universidade e essa escola, com o objetivo de elaborar uma ação formativa junto aos professores polivalentes que atuavam no 1º ano do ciclo I do Ensino Fundamental. Nesse sentido,

construímos um projeto que visava desenvolver uma ação de formação continuada para os professores polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das necessidades formativas dos docentes e da equipe gestora da escola parceira para a melhoria da qualidade do ensino público.

Conseguimos aprovação e financiamento no Programa Projeto Núcleo de Ensino da PROGRAD/UNESP para duas bolsistas e uma aluna voluntária atuarem junto às professoras polivalentes do 1º ano na escola parceira. A vivência das graduandas do curso de Pedagogia na escola pública municipal, junto às professoras polivalentes, resultou nesta pesquisa com o intuito de refletir sobre os desafios e perspectivas de atuação do professor polivalente alfabetizador numa escola pública.

Como alunas do curso de Pedagogia, nossa hipótese inicial da pesquisa era a ausência de atividades de leitura, principalmente a ausência do uso da literatura infantil na escola pública. Hipótese equivocada, conforme apresentaremos neste texto.

Organizamos o artigo apresentando a metodologia utilizada na pesquisa e nos resultados abordamos os dados empíricos gerais das observações. Na discussão articulamos a pesquisa bibliográfica e a observação participante para compreender o papel social da escola pública na formação de cidadãos críticos e refletimos sobre o papel e a importância da literatura na formação das crianças. Finalizamos o artigo com algumas considerações finais.

Dessa forma, este artigo visa analisar a atuação dos professores polivalentes e como estão sendo desenvolvidas atividades de leitura, um dos eixos da pesquisa central.

METODOLOGIA

Para atingirmos o objetivo do estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa que segundo Godoy (1995) permite que a imaginação e a criatividade levem os pesquisadores a pesquisar diferentes temas, e assim se revestirem de caráter inovador. A pesquisa qualitativa estuda os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais.

Considerando nossos objetivos, optamos pela pesquisa bibliográfica, observação participante e registro reflexivo.

A pesquisa bibliográfica é fundamental em estudos acadêmicos, pois, consiste na realização de diversas leituras, em várias fontes sobre os temas centrais da pesquisa. Nesse caso, os temas centrais são: escola pública; professor polivalente; alfabetização e literatura Infantil. Para Lakatos e Marconi (1987) a pesquisa bibliográfica refere-se ao levantamento e seleção de toda bibliografia publicada sobre o assunto pesquisado em diferentes materiais como: livros, revistas, boletins,

monografias, teses, dissertações e material cartográfico com objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com os materiais já publicado.

A pesquisa bibliográfica proporciona o acesso ao conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o problema, objeto da investigação. É fundamental a todos os demais tipos de investigação, já que não se pode proceder o estudo de algo, sem identificar o que já foi produzido sobre o assunto [...] (MALHEIROS, 2000, p.2).

O pesquisador que trabalha com a observação participante conforme Reys (2010, p.19) deve “envolver-se com os sujeitos em seu cotidiano, tentando sentir o que significa estar naquela situação”.

Somos três graduandas do curso de Pedagogia e desenvolvemos as observações uma vez por semana das 12h20 às 17h20 em três salas do 1º ano do ciclo I do ensino fundamental. Após nossa vivência na escola realizamos inicialmente o registro das observações individuais, constando os conteúdos desenvolvidos diariamente pelas professoras, os fatos interessantes que constatamos, e nossos questionamentos e dúvidas, referente a prática do professor, como também sobre nossa futura prática docente, ou seja, como atuaríamos diante de tal situação observada. Posteriormente, juntamos nossos registros mensais e discutimos em nosso grupo de pesquisa. Dessa discussão elaboramos o registro reflexivo que é socializado e debatido junto aos professores polivalentes da escola parceira. Já desenvolvemos até o momento aproximadamente 150 horas de observações nas salas do 1º ano.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP da FCT/UNESP com número 27133714.3.0000.5402.

RESULTADOS

A escola parceira nessa pesquisa localiza-se em um bairro periférico, no qual se encontram pessoas da classe trabalhadora e com inúmeros desafios sociais, econômicos e culturais, principalmente referentes aos serviços públicos, como saúde, transporte, lazer, cultura e etc.

Geralmente as escolas periféricas sofrem certa discriminação, quando comparadas às escolas centrais. Muitos pensam que por conta dessa situação as crianças não recebem ensino de qualidade, entretanto, sabemos que todas as escolas enfrentam diariamente desafios e, nossa vivência tem nos levado a perceber que mesmo estando localizada em um bairro periférico, a escola em questão não se deixa dominar pelos preconceitos, ao contrário, oferece diversas possibilidades e oportunidades às crianças.

Notamos que a criança tem vez e voz no cotidiano escolar e na relação ensino/aprendizagem, inclusive no ensino da alfabetização. Além de utilizarem os livros indicados pelo governo, como o livro Porta Aberta para o ensino da alfabetização, utilizam estratégias de

ensino/aprendizagem e atividades do livro: Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro (MENDONÇA; MENDONÇA, 2013) decorrentes do método sociolinguístico. Esse material visa desenvolver a oralidade, a consciência social, silábica e alfabética do educando em contexto de letramento. O método se concentra em quatro etapas, Codificação, Descodificação, Análise e Síntese, e Fixação e Escrita de novas palavras. Para a formação crítica das crianças destacamos os dois primeiros momentos.

A Codificação é o momento em que o aluno trará sua concepção de mundo sobre o assunto abordado, no caso do método trabalha-se com Palavras Geradoras, como é instruído por Paulo Freire. É fundamental que o aluno participe desse momento, pois ele percebe que é um cidadão de direitos, que pode opinar e debater junto com os colegas e com o professor.

A Codificação é o momento privilegiado em que é dado ao aprendiz o direito à vez e à voz. Além das atividades já citadas, o diálogo entre professor/aluno é imprescindível, pois, através dele, o professor descobre a visão de mundo dos educandos para, no segundo passo, intervir, trazendo conhecimentos científicos que promovam a transformação daquela visão de mundo. A partir do momento em que o aluno tem a oportunidade de falar, e é ouvido pelo professor, sua postura se transforma em sala de aula e o respeito mútuo surge como elemento fundamental na construção da aprendizagem e da disciplina. (MENDONÇA, 2011, p.123).

Na Descodificação, o educador fará uma releitura do mundo com o educando, a fim de superar as formas ingênuas de compreender o mundo, levando-o à conscientização. Para introduzir a Descodificação, o educador poderá levar um texto científico ou a letra de uma música, poesias, artigos de jornais, revistas ou outro gênero que trate do tema gerador, promovendo assim uma discussão crítica e reflexiva, conscientizando o educando sobre o tema proposto.

A Codificação e a Descodificação da palavra geradora são etapas extremamente importantes e necessárias na alfabetização para a exploração das potencialidades mentais do aluno. Ambos garantem que a leitura e a escrita sejam significativas, através dos códigos e do diálogo que o alfabetizando já domina.

O que constatamos com essa metodologia em prática, é que os alunos começaram a respeitar mais os professores, os colegas de sala e os funcionários, aprenderam a ouvir o outro, a respeitar a fala do amigo e saber sua vez de se expressar oralmente. Como se sentiam respeitados, respeitavam também, pois tinham a oportunidade de falar e serem ouvidos.

Na escola observada verificamos atividades que propiciam as crianças o contato com a arte (projetos de pintura), cultura (festas culturais), e outras.

Vale destacar o “Projeto valores”, uma iniciativa elaborada com a parceria existente entre a Universidade e a escola, na qual a equipe de professores e gestores escolhem um filme que enfatiza valores como amizade, companheirismo, caráter, educação, e posteriormente em sala de aula discutem com os alunos os temas abordados.

[...] hoje também ocorreu o “projeto valores”, uma iniciativa da escola com o intuito de mostrar valores morais às crianças através de filmes infantis, o filme passado hoje foi “UP Altas aventuras”, que mostra o valor da amizade de um velhinho muito triste e solitário, e um garotinho, que muda totalmente a vida desse velhinho, tornando-o feliz e querido. [...] (REGISTRO ALUNA 1, 21/05/15)

[...] também assistimos ao filme “Universidade de monstros”, como parte do “projeto valores” da escola. O filme mostra o valor da amizade e do trabalho em equipe. As crianças gostaram muito do filme, pois é a continuação de um filme que eles adoram chamado Monstros S.A, e também por conter monstros que assustam, e que são engraçados ao mesmo tempo. [...] (REGISTRO ALUNA 1, 14/08/15).

[...] os alunos pegaram livros emprestados para levar para casa. É importante esse incentivo para a leitura. A leitura em casa realizada com ou pelos pais aproximam as crianças dos seus familiares e desperta o gosto pela leitura para além da sala de aula [...]. (REGISTRO DA ALUNA 3, 27/8/15).

As atividades com a leitura são várias: as crianças pegam livros na biblioteca quando querem para levá-los para casa; existe na sala de aula a caixa de leitura, na qual as crianças pegam livros quando terminam as atividades, e principalmente pela leitura diária desenvolvida e planejada pelas professoras, sob apoio e orientação da coordenadora pedagógica.

Com nossas observações, constatamos que todos os dias as professoras que acompanhamos leem livros de Literatura Infantil para as crianças, livros indicados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), livros folclóricos, contos de fadas, entre outros. Também, é importante destacar que as práticas utilizadas pelas professoras não são tradicionais.

[...] língua Portuguesa- alfabetização: Leitura do livro “Quem é Lara” da editora Todo livro. Como continuação do projeto do Folclore, as crianças confeccionaram um saci pererê no caderno de artes, com dobraduras [...] (Aluna 1, registro reflexivo, 21/08/15).

[...] leitura: “Pra que serve o ar?” – Anna Claudia Ramos (PNLD). (Aluna 2, registro reflexivo, 19/06/15).

Leitura: “Alice no país das maravilhas” [...] A professora utiliza estratégias de leitura que são bem interessantes para despertar a curiosidade e interesse pela história. Neste dia fez inferência texto- mundo, ou seja, através do título da história fez relação com o país em que vivemos e questionou as crianças a respeito do que é bom (as maravilhas) do Brasil, e o que é ruim no país em que vivemos. As crianças falaram que não tem guerra, lutas, etc., mas não conseguiram falar o que era ruim no Brasil. A professora falou um pouco sobre corrupção. (REGISTRO ALUNA 3, 31/08/15)

Vivenciamos momentos em que as professoras utilizavam avental para contação, fantoches, votação das crianças para escolher o livro a ser lido em sala, narrativas participativas, caixas de contação e várias outras estratégias que tornam o momento da leitura um momento de prazer, de conhecimento, de formação de cidadãos.

[...] história: “Maria vai com as outras”. A professora contou a história para as crianças usando um avental confeccionado. [...] a professora contou a história sem utilizar o livro e de forma lúdica, as crianças prestaram muito atenção, e a história possuía uma moral que fez com que as crianças refletissem. (Aluna 2, registro reflexivo 26/06/2015)

Notamos que é constante a fala dos professores incentivando a leitura dos alunos. Temos a descrição de uma bolsista relatando que, certo dia a professora da sala que acompanhava leu o

livro “Chapeuzinho Amarelo”, da coleção “Leia para uma criança” do banco Itaú, após a leitura a professora instruiu e incentivou as crianças a entrarem também no *site* com seus responsáveis para solicitarem os livros que são distribuídos de maneira gratuita.

As professoras do primeiro ano vêm realizando um projeto belíssimo chamado “Brincadeiras Folclóricas”, primeiramente as crianças analisaram quadros do artista Ivan Cruz, e as brincadeiras que continham neles. A professora realizou um diálogo com eles, perguntando quais conheciam, com quais já haviam brincado, se sabiam seus nomes, e quais eram suas brincadeiras preferidas. Após essa conversa, as crianças pintaram em bandejas de isopor suas brincadeiras preferidas, com tinta guache e pincéis. O projeto também conta com leituras diárias de livros folclóricos, como Iara, A Mula Sem Cabeça, O curupira etc.

DISCUSSÃO

Em nossa legislação educacional temos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 9394/96 (LDB/96), o Artigo 1º onde está estabelecido que a Educação deve abranger todos os processos formativos, desde a família, a convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, devem abranger também aspectos para a formação cultural e social das crianças.

A escola é uma instituição que envolve muitos atores objetivando formar cidadãos, sendo assim, ela também deve ser um espaço transformador e de formação crítica. Segundo Beisiegel (1988):

Uma escola que corresponda aos interesses populares não será, nunca uma escola que se limite a ensinar leitura, escrita, cálculo e outras notações elementares. Esta escola deverá ser, também, uma escola que discuta, ao mesmo tempo, o próprio conhecimento que está sendo transmitido, explicita os conceitos, os conteúdos ideológicos que estão sendo transmitidos. (BEISIEGEL, 1988, p. 21)

A “escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 145).

É importante atentar e direcionar pesquisas que buscam a melhoria desta instituição. É imprescindível que estudantes da área da educação olhem para escola e busquem alternativas para sua melhoria, pois, “assumir uma atitude pessimista e negativa como educadores e professores é um empecilho à busca de uma educação emancipatória e de melhor qualidade” (DI GIORGI, LEITE, 2010, p. 306).

É necessário que a escola se construa como centro de debates, de discussões, de reflexões sobre sua função social na sociedade atual. Semelhante exercício permitirá que professores, gestores e alunos assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, compreendam a

contemporaneidade histórica da escola, ampliem os valores da própria cultura, da própria civilização e do grupo social a que pertençam, compreendendo o mundo e, principalmente, escolhendo o modo de atuar sobre ele, respeitando os limites das suas possibilidades.

O trabalho da escola além de educar, é formar cidadãos responsáveis que defendam e conheçam seus direitos e, também cumpram com seus deveres.

Considerando nossas observações é possível evidenciar que em meio a tantas dificuldades existentes na escola pública municipal, os professores polivalentes dos anos iniciais tentam trabalhar diariamente a formação da cidadania e do conhecimento, por meio de regras de convivência e o respeito ao outro.

É importante que a escola tenha ambiente e estrutura própria para a aprendizagem, é necessário pensar a criança como um todo e não apenas o seu intelecto. Os espaços e ambientes adequados são essenciais para uma boa educação.

Observamos que a escola possui infraestrutura adequada para atender seus alunos. Por exemplo, as salas são climatizadas, algumas possuem ar-condicionado, os armários são grandes e comportam muito material que fica disponível para o professor e os alunos. A escola possui uma biblioteca ampla com muitos livros e jogos. No horário de intervalo as crianças têm acesso à quadra e funcionários estão disponíveis para cuidar e orientar os alunos nesse horário, também há uma mesa onde há diversos livros e gibis que ficam à disposição das crianças, caso elas queiram ler durante seu tempo livre. A qualidade da merenda escolar é excelente e diversificada “todos os dias no café da tarde as crianças têm pão, suco e frutas” (Aluna 1, registro reflexivo, 28/05/2015).

Em geral, no que se refere ao espaço e infraestrutura da escola não há problemas grandes que impeça a escola de desenvolver uma educação de qualidade. A instituição tem possibilidades de desenvolver seu papel e percebemos o empenho das pessoas que trabalham lá para alcançar esse objetivo.

O PAPEL DA LITERATURA NO COTIDIANO ESCOLAR – FORMANDO CRIANÇAS CRÍTICAS E ATIVAS

Para a criança, na maioria das vezes, o primeiro contato com um texto é através das histórias contadas oralmente por seus familiares ou professores que tem um papel extremamente importante na iniciação à leitura. Desde pequena ela deve ter a oportunidade de manusear e ter contato com livros, mesmo que ainda não saiba ler. Não devemos menosprezar os processos de aprendizagem que esse ato pode gerar. Os bebês, por exemplo, através do contato direto com o livro podem aprender a manusear, a interpretar imagens, virar as páginas, a ter zelo e cuidado.

A iniciação literária permite a criança fruição e prazer, que fornece o enriquecimento de seu próprio repertório imaginário, e no campo educativo permite alargar seus horizontes de conhecimento do mundo. Nesse sentido, os mediadores de leitura, são atores primordiais na

mediação entre a criança e o texto, são esses mediadores que impulsionarão o caminho que a criança percorrerá durante a leitura e ainda levá-la a compreender profundamente o texto, dialogar e refletir sobre o que leu. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO; 2011).

Cada faixa etária tem um interesse maior sobre determinado tipo de gênero textual. Aos sete anos, as crianças têm interesses voltados para histórias de crianças, encantamento e aventura em ambientes conhecidos, como família e comunidade (COELHO, 2004).

As crianças nessa fase de 1º e 2º ano estão no que Coelho (2004) chama de Idade Escolar, e muitas ainda não conseguem dominar a leitura e a escrita, o que pode levá-las a gostarem de histórias da faixa anterior (fase mágica), destacando interesse pelos contos de encantamento. Podemos afirmar, mediante nossas observações, que realmente as crianças nessa idade demonstram interesse em contos de fadas tradicionais e contemporâneos, pois na hora em que as professoras liam histórias como Rapunzel, A Bela Adormecida, Chapeuzinho vermelho, era visível o encantamento delas.

Para Alves, Espíndola e Massuia (2011), através de um conto de fada, a criança entra em processo de identificação de sentimentos, esperanças e ansiedade, sente-se amada e compreendida. É por isso que, muitas vezes ao ouvir determinada história a criança apresenta inquietude, pois estabelece relações entre os conteúdos presentes na história e seus conteúdos psíquicos. Dessa forma, os contos de fadas, juntamente com o sonho e o imaginário são extremamente importantes no desenvolvimento da criança, para que ele ocorra de forma equilibrada e harmoniosa.

Um fator educacional importante que podemos destacar com relação aos contos de fadas é que sua estrutura é rica em acontecimentos e em detalhes, como lutas entre o bem e o mal, elementos mágicos e personagens diversos que auxiliam e muito a criança na produção de textos, pois instiga sua imaginação.

Lembra a psicanálise que a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nesse a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção. Identificada com heróis e heroínas do mundo do maravilhoso, a criança é levada, inconscientemente, a resolver sua própria situação-superando o medo que a inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio adulto. (COELHO, 2000, p. 55).

Quando a criança ouve histórias, tem a possibilidade de perceber as diferenças entre os personagens bons e maus, feios e bonitos, poderosos e frágeis. Esse processo auxilia a compreensão de determinados valores básicos da conduta humana e do convívio social. A importância da contação é tamanha, que a criança no ato da leitura ao se identificar com heróis e heroínas consegue superar seus medos, ajudando-a assim a resolver situações que a envolvam

emocionalmente. É fato que a leitura para as crianças instrui tanto o psicológico, o emocional e o cognitivo. É uma necessidade da criança expressar suas fantasias, e isso é proporcionado pela leitura, desenvolvendo a capacidade de fantasia e imaginação, além de despertar a curiosidade pelo meio que conhece e o que ainda não conhece, esse meio pode envolver pessoas, lugares, animais, etc. (PUIG, 1998).

Enfim, a literatura é primordial para o cotidiano da sala de aula. O professor polivalente deve ter consciência de que no momento da contação de histórias poderá trabalhar com os alunos suas emoções como tristeza, medo, raiva, alegria, insegurança, tranquilidade, saudade, lembranças, preconceitos etc, fazendo com que a imaginação da criança desperte para o novo e para si mesmo, no sentido de se conhecer melhor e conhecer o mundo que a cerca. Ao ouvir uma história a criança pode encontrar respostas, podendo também encontrar soluções para seus problemas.

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literário, pois de maneira mais abrangente do que qualquer outro, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real e suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura de mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. (COELHO, 2000, p. 16).

A escola atualmente é efetivamente um espaço privilegiado, pois pode proporcionar à criança todas essas oportunidades, contribuindo imensamente com sua formação, construindo assim, um futuro melhor, com pessoas mais críticas, humanizadas e conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa contribui tanto para melhoria da escola pública quanto para nós alunas do curso de Pedagogia, em processo de formação inicial, que buscamos compreender nosso futuro espaço de atuação profissional e as possibilidades que podemos ter. Nossas vivências numa escola pública municipal têm nos proporcionado a compreensão da organização e funcionamento desse espaço.

Ao mesmo tempo em que, a escola proporciona momentos de vivências para nossa formação profissional, nos permite contribuir com os professores do 1º ano, pois nossa presença facilita o desenvolvimento de algumas atividades. Para nós graduandas, essa parceria entre a escola e a universidade tem permitido experiências indescritíveis que levaremos para a nossa profissão e nos auxilia a construir uma identidade profissional como professoras polivalentes e gestoras educacionais.

É importante destacar que o curso de Pedagogia nos proporciona boa formação, contudo ter a oportunidade de atuar no “chão da escola” é algo único, pois podemos nos colocar no lugar

dos professores, dos gestores, pensar em como lidaríamos diante de diversas situações cotidianas que muitas vezes não são abordadas no curso. Com essa experiência pudemos ver como cada aluno tem um nível de aprendizagem diferente, como cada um tem sua especificidade. Como a bagagem cultural e o contexto familiar influenciam no momento da aprendizagem, quais livros e materiais são mais eficientes e significativos para essa idade.

Concluimos, através de nossa experiência como é fundamental a leitura no cotidiano escolar. Constatamos que ao contar uma história temos o poder de transmitir valores culturais e sociais, além de proporcionar ao aluno o mundo da fantasia e dos sentimentos. Através da literatura a criança se forma, se conscientiza, aprende valores e princípios. Podemos afirmar, com base em nossas vivências, que crianças que têm mais acesso à leitura e contato com livros recebem maior oportunidade de utilizar as situações vividas em cada conto para compreender o mundo ao seu redor, mesmo que inconscientemente.

Em síntese, esta pesquisa nos propiciou compreender que a escola pública e seus professores, mesmo com muitos desafios que enfrentam diariamente fazem um excelente trabalho. Verificamos interesse e iniciativa tanto da equipe gestora da escola parceira quanto dos professores para tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa e prazerosa. Constatamos possibilidades de atuar com qualidade na sala de aula dos anos iniciais, além da importância da literatura para a formação crítica e reflexiva das crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. E; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade fantasia e infância: há lugar para o conto de fadas na escola?. In: SOUZA, R.J.; FEBA, B.L.T. **Leitura Literária na escola**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BEISIEGEL, C. R. Política educacional e programas de alfabetização. **Idéias** A educação básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930, n. 1, p. 16-22. 1988.

BURLAMARQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C. ARAÚJO, M. S.. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R.J.; FEBA, B.L.T. **Leitura Literária na escola**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: Congresso Nacional de Supervisão na Formação, 1997, Universidade de Aveiro, de 18 a 20 de setembro. **Anais**. 1997.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10 ed. São Paulo: Ática. 2004.

COELHO, N. N. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 1 ed. São Paulo: Moderna. 2000

DI GIORGI, C A; LEITE, Y U F L. A Qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Serie-Estudos**- Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-Ms, Jul/des. 2010.

GODOY A S Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1987

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MAIA, J. Literatura na formação de leitores e professores. São Paulo: Paulinas, 2007. - Coleção Literatura e Ensino

MENDONÇA, O S. Métodos de alfabetização. In: **Método sociolinguístico**: consciência social, silábica em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro**: práticas socioconstrutivistas. São Paulo: Paulus, 2013.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

REYS, C R.; MONTEIRO, H M. Olhando e observando. In: REYS, C R.; MONTEIRO, H M. **Um olhar crítico- reflexivo diante da realidade educacional**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 11-29.

PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA: IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

SÃO PAULO PROGRAM DOES SCHOOL: IMPLICATIONS FOR SCHOOL ORGANIZATION

Mayara Faria Miralha¹, Rodrigo Felipe da Silva²

¹Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT-UNESP, Presidente Prudente-SP. e-mail: mayara.miralha@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo precípua analisar os impactos/decorrências da implantação do Programa São Paulo Faz Escola (2008) nas escolas da rede estadual paulista, tomando o caso particular de uma escola estadual do município de Presidente Prudente – SP. As políticas/reformas educacionais formuladas/implementadas a partir de meados da última década do século recém-findado, alinhadas aos pressupostos neoliberais tem como fruto/consequência a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Tendo em vista a implantação da nova proposta, o governo do Estado de São Paulo criou em 2008 o Programa São Paulo Faz Escola, que disponibiliza apostilas para dirigentes, professores e alunos da rede pública estadual. O referido Programa tem como propósito a implantação de um currículo único para as mais de cinco mil escolas estaduais, visando à padronização do ensino oferecido, dessa maneira, buscaremos refletir/analisar os limites e potencialidades do uso de materiais apostilados na rede pública de ensino. Para tanto, a investigação em tela – de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso – teve como procedimentos metodológicos para coleta de dados: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Palavras-Chave: Reforma Curricular; São Paulo Faz Escola, autonomia docente, currículo.

ABSTRACT

This research has as main objective to analyze the impacts / derivations of the implementation of the Program São Paulo makes school (2008) in schools in the state public network, taking the particular case of a state school in the municipality of Presidente Prudente - SP. Political / educational reforms formulated / implemented from the middle of the last decade of the newly findado century, aligned with the neoliberal assumptions have as fruit / consequence the Curriculum Proposal of the State of São Paulo. With a view to implementation of the new proposal, the government of the State of São Paulo created the program in 2008 São Paulo makes school that provides handouts for leaders, teachers and students from public schools. That program aims to implement a unique curriculum for more than five thousand state schools aimed at standardizing the education offered in this way seek to reflect / analyze the limits and possibilities of using apostilados materials in public schools. To this end, the screen in research - qualitative and case study type - was to methodological procedures for data collection: bibliographic and documentary research.

Keywords: Curricular Reform ; São Paulo makes school , teaching autonomy , curriculum.

METODOLOGIA

A pesquisa em tela encontra-se subsidiada na abordagem de pesquisa qualitativa, segundo Richardson e Wainwright (2006, p. 1), “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais

apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Tendo em vista a abordagem de pesquisa adotada e o objetivo precípua do estudo proposto, a execução do projeto em tela envolverá os seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Inicialmente, realizamos a pesquisa bibliográfica, que envolve o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações (artigos científicos, livros, dissertações, teses, etc.) relacionadas à temática em questão, colocando o pesquisador em contato direto com toda a produção sobre assunto em tela, bem como permitindo a construção do referencial teórico do presente trabalho (GIL, 1999).

Na sequência, realizamos a pesquisa documental, que incluiu a seleção, exploração e análise da legislação estadual referente ao fenômeno investigado e de dados estatístico concernentes aos aspectos educacionais do Estado em estudo.

O trabalho tem como objetivo precípua analisar decorrências da implantação do Programa São Paulo faz Escola na rede estadual de ensino, bem como quais são os limites e possibilidades para a organização/condução do trabalho pedagógico nas escolas.

DISCUSSÃO

As políticas/reformas educacionais formuladas/implementadas a partir de meados da última década do século recém-findado alinhadas aos pressupostos neoliberais tem como fruto/consequência a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Tal proposta faz parte de um arranjo de medidas adotadas para a educação básica que altera o cotidiano das escolas públicas a partir de 2008 com a implementação do programa “São Paulo Faz Escola”.

A primeira reforma educacional paulista que ocorreu no Governo de Mário Covas (1995/2000), visando superar uma suposta “crise” na administração pública a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) formula novas diretrizes educacionais.

A reforma implantada evidencia as avaliações externas como mecanismo de controle da qualidade educacional, dessa maneira o Estado desempenha o papel de financiador e avaliador da educação. Cumpre destacar ainda a implantação da política de bonificação mediante resultados positivos em avaliações.

As diretrizes do comunicado foram regulamentadas por meio de diversas leis, decretos e resoluções, dessa maneira, foram implantadas mudanças na política educacional paulista, como por exemplo: inserção da Progressão Continuada no Ensino Fundamental, aprovação de novo Plano de Carreira para o magistério, reorganização da estrutura física da Rede, implantação de classes de aceleração, criação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município e incentivo à

municipalização do Ensino Fundamental de Ciclo I, reclassificação de alunos no ensino fundamental e médio, criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), entre outras. (NUNES; GARCIA, 2013).

Entretanto a nova proposta para educação pública se solidificou agravando os problemas educacionais, tais como o aumento de alunos por sala, falta de professores, baixos salários, sucateamento das escolas e a aprovação automática de alunos visando mudança dos índices de reprovação e evasão. As escolas passam a ser “classificadas” e “premiadas” de acordo com o desempenho de seu alunado (CAÇÃO, 2011).

Nesse sentido, ao analisarmos a política educacional atual depreende-se que a mesma se constitui mediante as características neoliberais disseminadas a partir da década de 1990. Nesse período o neoliberalismo se torna hegemônico na sociedade determinando mudanças estruturais na atuação do Estado, direcionando as políticas sociais no Brasil.

Em 2007 José Serra inicia seu mandato em São Paulo, nesse período os índices de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Exame de Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) estavam baixos. Tendo em vista superar o problema educacional instaurado no Estado de São Paulo o governo Serra propõe uma Reforma Curricular para as escolas públicas estaduais, dessa maneira foi estabelecido um programa de ação que visava a realização de 10 metas, até 2010:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas. (RUSSO, CARVALHO, p.5, 2011).

Os pressupostos norteadores de tais reformas envolvem a adoção de currículos nacionais que trazem parâmetros para critérios avaliativos; introdução de mecanismos de mercado/empresarial, sendo que há a bonificação/premiação de escolas a partir de sua “produtividade” estabelecendo competitividade dentre as escolas e docentes. Tais critérios de premiação e promoção salarial têm como base metas predeterminadas, e tem como consequência a pulverização e fragilização da representatividade da categoria docente. O papel do estado é

redirecionado para eficiência e produtividade, há estímulos para a criação de escolas cooperativas, parcerias público-privado, e incrementam-se sistemas de avaliação externa do ensino. (CAÇÃO, 2011; RUSSO, CARVALHO, 2011).

As medidas reformadoras propostas no Estado de São Paulo não foram acompanhadas de investimentos/recursos para as escolas, no entanto a lógica administrativa/empresarial se solidifica nas instituições promovendo a padronização do ensino, mas não há elementos ou mecanismos necessários para que tal lógica fosse implantada (GARCIA; CORREA, 2009).

O governo do Estado de São Paulo por meio da Secretaria do Estado da Educação (SEE) implementou o “Programa São Paulo Faz Escola” criado em 2007, o programa tem como foco a implantação de um currículo único para as mais de 5 mil escolas da rede pública estadual, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula. No âmbito do discurso governamental, acredita-se que o fato de todas as unidades escolares contarem com o mesmo currículo pedagógico auxilia na melhoria da qualidade de ensino da rede pública, uma vez que coloca todos os alunos da rede estadual no mesmo nível de aprendizado” (Portal Eletrônico da Secretaria Estadual de São Paulo SEE/SP).

Em 2008 também chega às escolas públicas a “Proposta Curricular” que tomou forma a partir do conjunto de medidas adotadas pelo governo Serra em relação à Educação Básica, estabelecendo orientações a serem acatadas pelas unidades de ensino, no entanto esta proposta se torna o novo Currículo Oficial do Estado. Em 2012 há quatro documentos norteadores para a implantação da reforma curricular, sendo esses: a Proposta Curricular (currículo oficial), o Caderno do Gestor, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno.

O argumento adotado pela Secretaria para a implantação da Proposta Curricular se concentra no fato de que a autonomia conferida às escolas pela LDB (Lei 9394/96) para definirem seus projetos pedagógicos, embora seja reconhecida como importante medida descentralizadora, mostrou-se insuficiente do ponto de vista da garantia de um sistema educacional. A Proposta Curricular buscou unificar ações em toda a rede na busca de “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências”, segundo Maria Inês Fini, coordenadora geral da proposta (PONCE; LEITE, 2012, p. 4).

O conceito de qualidade evidentemente foi associado à padronização do ensino, dessa maneira a Secretaria do Estado implementa um modelo “apostilado” de ensino por meio de parceria com a Fundação Vanzolini. (CAÇÃO, 2011; SANFELICE, 2010).

Em 2008 os gestores, professores e alunos receberam apostilas que continham orientações para a prática educativa, bem como todas as atividades a serem desenvolvidas em todas as disciplinas ao longo do ano letivo.

Os professores recebem o denominado “caderno do professor”, este contém atividades a serem executadas e orientações a serem seguidas pelos docentes. Os estudantes recebem um caderno de atividades, denominado “caderno do aluno”, enquanto os gestores recebem “o

caderno do gestor” contendo orientações sobre as medidas relacionadas ao currículo escolar, a avaliação e expectativas de aprendizagem.

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os *Cadernos do Professor e do Aluno*, organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasses e estudos interdisciplinares. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008, p.8)

Salienta-se que o caderno do professor e do aluno são elaborados de modo a definir cada aula passo a passo, com estratégias de ensino a serem utilizadas pelo professor, atividades e conteúdos a serem abordados, propostas de avaliação e recuperação. Diante do exposto fica evidente que o professor se torna um mero executor de um material já pronto, ou seja, o professor é alienado de sua prática docente.

O Caderno do Professor e o Caderno do Aluno são elaborados com sequências didáticas denominadas “situações de aprendizagem”, contendo orientações e propostas de atividades, conteúdos e estratégias de aprendizagem que o professor e o aluno devem seguir precisamente em sala de aula. Os cadernos possuem ainda um “passo a passo” sobre como o professor deve preparar as aulas e sobre sua atuação. Os conteúdos se apresentam como competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos também em cada aula, contendo a carga horária das atividades, proposta de avaliação e recuperação da aprendizagem (NUNES; GARCIA, 2013).

Cumprir evidenciar que os princípios norteadores da proposta educacional visam homogeneizar o currículo e a prática escolar, o currículo é concebido como um produto acabado. A justificativa apresentada para a reforma educacional seria a homogeneização das escolas, ou seja, que todas tenham a possibilidade de passar os mesmos conteúdos, no mesmo tempo e com os mesmos materiais.

Silveira e Mizuki (2011) salientam em seu estudo que a padronização do ensino com o uso de um material estruturado para toda rede de ensino retira da escola a autonomia na elaboração de seu próprio projeto político-pedagógico, ao direcionar para empresas externas às escolas as decisões sobre o currículo retira-se o envolvimento dos profissionais, da comunidade escolar e do processo educativo, tornando-os apenas executores de uma proposta já pronta.

Em suma, ao introduzir uma “padronização” da organização curricular e do trabalho desenvolvido no âmbito das unidades escolares se ignora as características/especificidades de cada escola, bem como os anseios e expectativas dos seus profissionais e usuários em relação à educação. Salientamos ainda que tal padronização vai contra os princípios estabelecidos na Constituição Federal (1988) e contra a Lei de Diretrizes e Bases (1996).

Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
Já a LDB (Lei Federal 9394/96) fixa:
Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:
I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
Artigo 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público. (RUSSO, CARVALHO, 2011).

A Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) estabelecem, como um dos princípios pelos quais do ensino deverá ser ministrado, a “pluralidade de concepções pedagógicas” (CF, art. 206, inciso III; LDB, art. 3º, inciso III). Segundo Azanha (1998, p.19), a “relevância desse princípio está justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças” Evidencia-se que a legislação é enfática ao definir a autonomia escolar, envolvendo a construção de uma proposta pedagógica, e na participação dos agentes escolares na elaboração de um projeto pedagógico articulado com as peculiaridades da instituição. (SILVEIRA, MIZUKI, 2011).

Evidencia-se que as mudanças educacionais se pautam no uso da racionalidade técnica e autoritária que não encontra fundamento para o processo democrático de formação, pois utiliza de um material institucional padronizado; acompanhamento de resultados por supervisão de avaliações; uso dos resultados de avaliações para vantagens salariais; incentivo monetário para aumentar a produtividade do trabalho docente (RUSSO, CARVALHO, 2011).

A estruturação da Reforma Curricular do Estado de São Paulo desconsidera a autonomia escolar, uma vez que propõe um currículo único para mais de cinco mil escolas, buscando uma educação de qualidade padronizada, que pode ser medida por avaliações externas e quantificada em índices. Dessa maneira evidenciamos que o conceito de autonomia foi resignificado pela política, cabe à sociedade modificar o cenário educacional no qual estamos inseridos atualmente.

Diante o cenário atual da escola pública estadual o professor “perde” sua autonomia para a elaboração/planejamento de suas aulas, bem como os mecanismos de avaliação e de recuperação, dessa maneira o professor deixa de ter um papel crítico e reflexivo em sala de aula para executar tarefas de um material já pronto. Para que uma proposta curricular atenda às necessidades educacionais dos alunos deve-se levar em conta o Projeto Pedagógico da escola orientado por uma avaliação diagnóstica com as especificidades de cada instituição escolar (MIRANDOLA, 2010).

As particularidades das mais de cinco mil escolas paulistas não estão sendo consideradas como primordiais em uma lógica apostilada de ensino, salientamos também que os princípios democráticos estão sendo deixados de lado por essa lógica, pois a proposta já vem pronta, as aulas já estão determinadas, o gestor tem um roteiro a ser seguido estritamente para a implantação efetiva do programa, e as necessidades da escola? E a tomada de decisões coletivas? E o planejamento norteador da prática vinculado com as necessidades locais? É impossível encontrar mais de cinco mil escolas com a mesma realidade, com as mesmas necessidades e com os mesmos profissionais.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Evidenciamos que as medidas reformadoras vão sendo articuladas e firmadas sem considerar as regulamentações acerca da gestão democrática que deveria ser o eixo central do trabalho escolar. A predefinição de conteúdos a serem executados nas escolas, diretamente vinculados às avaliações externas, e a política de bonificação incidem diretamente sobre o trabalho do professorado, gerando desarticulação e desvalorização da prática docente.

Diante do exposto nos resta algumas indagações a respeito do Programa São Paulo faz Escola: Como os professores veem a implantação do Programa? Diante uma proposta para docentes e gestores como fica a autonomia determinada pela LDB/96? Quais são as implicações da proposta na prática docente? Quais são as possibilidades e desafios do trabalho com o material? Como os professores avaliam a implantação da Proposta? A realidade expressa nas apostilas condiz com a realidade local? Qual é o papel do professor diante de um material já pronto?

Conclui-se a partir do exposto que o exercício da autonomia só se torna possível em uma unidade escolar onde há gestão democrática, ou seja, toda comunidade escolar deve estar envolvida nos objetivos e metas da escola, sendo esses delimitados com a participação de todos os envolvidos no âmbito escolar, dessa maneira pode-se conseguir a consumação de autonomia e de uma educação democrática e de qualidade. Nesse sentido cabe ressaltar que a adoção de um currículo único para mais de cinco mil escolas é incoerente com uma perspectiva de pluralidade de ideias e concepções (CF1988), bem como de qualidade social em que o respeito e o trabalho

das particularidades locais e das diferentes manifestações culturais é nevrálgico. (GARCIA; GARCIA, 2013).

REFERÊNCIAS

CAÇÃO, M. I. **São paulo faz escola?** Da alienação do trabalho docente. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05c_t004.pdf>. Acesso em: maio 2014.

CAÇÃO, M. I. **Construção Curricular no contexto da Política Educacional Paulista: “São Paulo faz escola” e reformas neoliberais.** 3º Congresso Internacional de Educação. Educação: saberes para o século XXI. Ponta Grossa, 2011. p. 1-18.

CAÇÃO, M. I. **PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO:** retorno do discurso regulativo da Tylerização na educação pública. Espaço do Currículo, Marília, v.3, n.1, 2010, p.380-394.

GARCIA, V. P. ; GARCIA, T. O. G. **Sistema apostilado de ensino e qualidade em educação: percepções de professores em uma escola pública municipal paulista.** In: VII Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente [cd-rom]. Uberlândia: FAGED, 2013. V. 1 p. 1-15

GARCIA, T. O. G; CORREA, B. C. **Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública.** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 225-237, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

MIRANDOLA, C. B. S. **A Contratação de uma Empresa Privada de Ensino pela Rede Pública Municipal de Poá (Gestão 2005-2008):** a voz dos professores do ensino fundamental I. Dissertação Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

NUNES, P ; GARCIA, T. **O Currículo Oficial da rede estadual paulista: administração gerencial e a proposta de padronização do trabalho pedagógico.** Uberlândia, 2013, p.1-13.

PONCE, B. J; LEITE, E. A. **O Impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007-2010) Nas Práticas Pedagógicas de Uma Unidade Escolar da Rede.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012, p. 1-11.

RICHARDSON, R. J.; WAINWRIGHT, D. **A pesquisa qualitativa crítica e válida.** Disponível em: <<http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisaqualitativa.htm>>. Acesso em: maio 2014.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. **Reforma e Políticas de Educação do Governo do Estado de São Paulo (2007-2011).** In: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza. Espanha. Disponível em:

http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MiguelRusso_res_int_GT7.pdf. Acesso em: agosto de 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo:** Caderno do Gestor 1. São Paulo: SEE, 2008.

SANFELICE, J. L. **A Política Educacional do Estado de São Paulo: apontamentos.** In: Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, ano XVI, v. 17, n. 18, p. 145-159, jan/dez. 2010.

SILVEIRA, A; MIZUKI, V. **Sobre a legalidade da aquisição e uso dos “sistemas de ensino privados” na educação pública.** Educação: Teoria e Prática. Rio Claro. Vol. 21, n. 38. 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DE UMA ATUALIZAÇÃO CONSTANTE

POLITICAL EDUCATIONAL PROJECT: THE IMPORTANCE OF A CONSTANT UPDATE

Mauricio Silveira¹, Helena Farias de Barros², Carmen Lúcia Dias³

¹Universidade do Oeste Paulista, Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: silveira@viaplus.com.lbr

²Universidade do Oeste Paulista, Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP.

³Universidade do Oeste Paulista, Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

O artigo é ponto correlato da Dissertação de Mestrado, intitulada Projeto Pedagógico do Curso de Direito e as Diretrizes Curriculares Nacionais: Estudo Exploratório. O objetivo do estudo foi chamar a atenção para a importância da atualização constante e coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), em especial, para as Instituições de Ensino Superior (IES) que preparam o educando para a vida profissional e o convívio social. A metodologia constou de pesquisa bibliográfica para identificar os pontos importantes do planejamento; a observação do PPP frente as Diretrizes Curriculares Nacionais e o levantamento dos mecanismos de atualização do PPP pelos cursos existentes no mercado. Os resultados foram no sentido de que a atualização constante além de melhorar a qualidade do curso num sentido amplo, ainda proporciona melhores condições de ensino e aprendizado em razão do trabalho coletivo ser desenvolvido de forma plena e consciente por todos os sujeitos interessados na educação.

Palavras-Chave: Atualização. Projeto. Planejamento. Pedagógico. Conjunto. Ensino. Superior.

ABSTRACT

The article is correlative point of the Master Thesis, titled Education Programme of Law Course and the National Curriculum Guidelines: Exploratory Study. The aim was to draw attention to the importance of constant updating and news of the Pedagogic Political Project (PPP), especially, for Higher Education Institutions (HEI) that prepare the student for working life and social life. The methodology consisted of bibliographical research to identify the important points of planning; the observation of PPP across the National Curriculum Guidelines and the removal of PPP update mechanisms by existing courses on the market. The results were in that constant update and improve the quality of the course in a broad sense, yet provides better teaching and learning conditions as a result of collective work to be developed fully and consciously by all subjects interested in education.

Keywords: Update. Project. Planning. Teaching. Ensemble. Education. Higher.

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade do Projeto Político Pedagógico na Educação Nacional foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigos 12 a 14 (BRASIL, 1996).

Para o Curso de Direito, a obrigatoriedade foi imposta pelo artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito (BRASIL, 2004).

Há que se pontuar que a obrigatoriedade do desenvolvimento de um Projeto Pedagógico não veio impor uma mera burocracia. É a ferramenta capaz de unir e reunir os sujeitos do processo do ensino e da aprendizagem para apontar no horizonte o caminho a trilhar.

Nesse contexto, é necessário um constante repensar da programação e adequação dos objetivos para alcançar o perfil pretendido do educando.

O objetivo deste estudo foi convencer que o Projeto Pedagógico deve ser constantemente repensado e revisitado com a participação de todos os agentes da Escola.

METODOLOGIA

Tratou-se de pesquisa qualitativa que partiu do levantamento bibliográfico sobre a elaboração do Projeto Pedagógico e seus elementos organizadores para proceder à análise de dados públicos acerca da instituição, incluindo o próprio PP e do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, recebendo parecer favorável do CCPq e do CEP n. 1901.

RESULTADOS

Foi encontrado um universo de informações que levam a acreditar na necessidade de aprimoramento contínuo e conjunto do PPP que levará ao êxito da Instituição de Ensino, em especial, em razão da compreensão e conscientização dos objetivos propostos pela comunidade acadêmica.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E SUA IMPORTÂNCIA

Sob duas dimensões, política e pedagógica, o PPP é comprometido com a formação do aluno que atuará permeando os rumos da sociedade e possibilitando a imposição dos objetivos da escola na organização de suas atividades. Para Macedo (2014):

[...] o PPP é marcado por rupturas com o presente em busca de construções para o futuro. Para a instituição o PPP é reflexo das palavras de Gadotti (2001, p. 34)²: “um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (MACEDO, 2014, p. 1)

A Escola observa a realidade dos sujeitos envolvidos e busca as condições para o desenvolvimento das ações planejadas. Visa à formação de parcerias no sentido de promover a articulação dos vários segmentos e preza o respeito pela diversidade de opiniões que permitirão o crescimento coletivo.

Conforme Vasconcellos (1999):

[...] a função do projeto é justamente ajudar a resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento [...] é uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola. (VASCONCELLOS, 1999, p. 172)

O projeto apresenta um referencial teórico, um método de enfrentamento dos desafios da escola de maneira refletida, sistematizada, orgânica, científica e participativa, para abrir a possibilidade de um maior número de desejos ou metas rumo à difícil missão de “construção de uma nova prática” (VASCONCELLOS, 1999, p. 172).

As habilidades, o saber-fazer, devem respeitar um eixo articulado teoria-prática, possibilitando a aplicação do conhecimento em contextos reais e quando fixa o aprendizado em situações-problema reais, com a aplicação profissional do objeto de estudo tem-se a competência, os valores da profissão, *saber teórico; saber sobre o contexto, saber-fazer técnico, operativo, o saber-fazer em relação aos procedimentos, saber-ser social*, imprescindíveis para a formação do bom profissional:

A competência, enquanto capacidade complexa manifestada na prática, representa uma estrutura dinâmica e organizada do pensamento que permite analisar, avaliar e compreender o contexto no qual o indivíduo age. Permite **decidir, utilizar, modificar e mobilizar os recursos** disponíveis para resolver, com sucesso, determinados problemas reais da prática profissional. Faz-se necessário, nesse caso, considerar que **o agir competente constitui uma atividade reflexiva**, que caracteriza o agir do indivíduo numa esfera dada de sua atividade, sem apenas fazer uso de meras respostas automáticas ou de rotina. (OLIVEIRA, 2002, p. 19, grifos meus).

Não há exagero em considerar a reconstrução da prática a todo o momento e modificar as premissas do agir para solucionar o problema enfrentado com base teórica, habilidade no fazer e criatividade. A ação será reflexiva porque o professor aprendeu a raciocinar antes, durante e depois da ação, uma evolução profissional permanente.

As competências e habilidades devem ser desenvolvidas na escola enquanto formadora de pessoas, profissionais a serviço da sociedade. Eis a razão da evolução constante e do dinamismo no desenvolvimento contínuo do PPP, cujos objetivos devem ser fixados por alunos, professores, administradores e todos que participam direta ou indiretamente, interna ou externamente no processo de aprendizagem. Seu conteúdo estará fixado nas necessidades da sociedade a que o futuro profissional será inserido.

Na pré-concepção do projeto-pedagógico a utopia pode e deve fazer exercer uma carga de valores. No que pese o termo utopia aferir de antemão uma carga negativa e costumar associar-se com coisas impossíveis de realizar ou desejos inalcançáveis, deve ser utilizada juntamente com a ilusão para a sua concepção. Para Machado (2004),

[...] “Ter ilusões”, portanto, é achar que vale a pena estar no jogo, é permanecer jogando, seguindo as regras e buscando resultados; não ter ilusões é crer que não vale a pena prosseguir seguindo as regras, é desistir de jogar o jogo da vida. [...] Sem ilusões, não se é – ou se permanece – professor. Um professor precisa de ilusão pelos alunos. Precisa acreditar na sementeira, na fecundidade de um trabalho que, sob muitos aspectos, assemelha-se ao de Sísifo, condenado a rolar eternamente morro acima uma pedra que, noite após noite, retorna à base do morro. [...] Se é verdade que não se vive só de sonhos, só de ilusões, que nos alimentamos como seres humanos dos projetos que realizamos,

também o é que sem sonhos, sem ilusões, sem *élan vital*, sem esperança, sem vontade de viver – ou de jogar – não se fazem projetos. (MACHADO, 2004, p. 11/12)

A escola precisa declarar suas metas, estabelecer sua identidade e fixar o perfil do profissional que almeja. Tais decisões requerem a participação geral dos docentes, rumo a interdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade dos conhecimentos, sem os quais não se atinge o modelo de profissional reflexivo, um trabalho coletivo.

COMPONENTES DO PPP: PERFIL DO EGRESSO, COMPETÊNCIAS E AVALIAÇÃO

O planejamento do PPP requer que se atente para alguns elementos essenciais: levantamento da situação das necessidades da escola e alunos no espaço geográfico e momento histórico em que se encontram; a indicação do perfil do egresso que se busca; as competências a se obter com o ensino; a análise da matriz curricular para a consecução do perfil desejado e a avaliação para a análise das competências alcançadas.

O perfil do profissional que se pretende é o espectro que o PPP persegue para orientar sua organização didático-pedagógica. Além de desempenhar seu papel, deverá ainda, no contexto social, formar opiniões, orientar seus pares enquanto cidadão.

As profissões estão em constante evolução, em especial, aquelas embasadas no Direito, que, *de per si*, é uma ciência dinâmica. O profissional para o dia a dia forense tem que adquirir a competência que a prática e a sociedade necessitam para ser capaz de atender as expectativas que sua carreira exige.

Assim, o seu perfil deve se desenvolver com a participação de todos os interessados, inclusive com a participação da própria comunidade, para direcionar as capacitações básicas requeridas num determinado momento histórico.

Já que tratamos do tema em sede do ensino superior, há que ser considerado que o aluno é recebido com uma carga de conhecimentos gerais importantes e que merecem consideração diante de sua formação; assim como a atividade científica, a atividade educativa é cheia de obstáculos.

Na visão de Bachelard (1996), os professores não se submetem a psicologia do erro, não admitem que seus alunos não aprendam dentro do método didático que adota.

O primeiro grande ato falho é pensar que o aluno entra vazio de conhecimentos em sala de aula; carregam uma carga de conhecimentos que acumularam durante sua vida, “não se trata, portanto, de *adquirir* uma cultura experimental, mas sim de *mudar* de cultura experimental, de derrubar obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana (BACHELARD, 1996, p. 23).

Singelamente poderíamos enunciar um conceito de *competência*, como o conjunto de conhecimentos, ou *saberes*, que, agregados às habilidades, ou *saber fazer*, e, ainda, às atitudes, ou *saber ser*, irão enunciar o profissional de que a sociedade necessita.

Estes conhecimentos precisam ser adquiridos e formados pelo aluno no ensino superior.

O conceito de competência passou a ganhar campo de importância, ao menos em relação à sua discussão, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), modificada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, especialmente pela interpretação sistemática dos seus artigos 35 e 36.

A doutrina busca contornos mais aprofundados e sistemáticos, para orientar o conceito de competência.

O desenvolvimento do PPP de uma escola deve ser precedido de pesquisa envolvendo as condições econômico-sociais da região em que se localiza o curso, sua história, ideologia política e legislativa, os recursos físicos da IES, bem como a qualificação e a experiência de seus professores, o perfil do ingressante, seus afazeres diários e, ainda, seu desempenho no vestibular. Ainda teria importância a absorção do egresso no mercado de trabalho, bem como sua opinião sobre o curso, consideradas suas expectativas iniciais satisfeitas ou frustradas.

Não se trata de uma receita imutável e pré-estabelecida por um ato de autoridade, mas, a partir da identificação de tais dados, é que se pode fazer e emprestar ao PPP o dinamismo que lhe deve ser inerente, um plano em constante evolução, atento às variações profissionais que se colhem na sociedade.

Para Oliveira (2002):

[...] é importante para cada agência formadora, construir o sentido do conceito competência a partir de diferentes referências, para poder compreender suas diversas facetas – histórica, ideológica, econômica e social – assim como o seu papel nos processos formativos, a fim de não situar-se apenas na demanda do mercado e no sentido do senso comum. (OLIVEIRA, 2002, p. 15)

Ou seja, a Universidade deve buscar o seu perfil, que por seu turno irá adequar-se à demanda do mercado, no senso comum, e projetar o futuro, objetivando cuidar do desenvolvimento constante do PPP de forma coletiva (interna e externamente), sempre com atenção redobrada na formação por competências.

Conforme Oliveira (2002):

Até porque seria inútil falar-se numa abordagem por competências, se, conforme indica Perrenoud (1999), as disciplinas e grades curriculares não fossem tocadas; as expectativas do que segue não forem conformadas a um ciclo de estudos; novas formas de avaliação não forem criadas; o fracasso for negado; o ensino não fosse diferenciado e, finalmente, se a formação dos professores não fosse redirecionada. (OLIVEIRA, 2002, p. 10)

Ao se falar em competências, não se pode pensar em estagnação; as relações sociais se modificam; a tecnologia evolui de sorte que, corriqueiramente, são flagradas descobrindo novos recursos nos equipamentos, há muito adquiridos.

Veja-se a implantação do Processo Digital; não haverá mudança significativa de conteúdo para o advogado, mas tem que aprender a digitalizar e adequar suas manifestações processuais.

Nesse sentido, Fábio Ulhoa Coelho, sustenta que em breve o advogado protagonizará “um pequeno filme, em que exporá as razões do pedido, contestará, recorrerá, etc. [...] O desenvolvimento da informática nos faz retornar à ágora, espaço onde é importante ter habilidade com a palavra oral”. (SILVEIRA; SANCHES; COUTO (Org.), 2013, p. 563).

O profissional do Direito tem que estar preparado. No que pese a simplicidade da mudança, a formação por competência o fará cumprir os requisitos legais estabelecidos na Legislação Processual, modificando o dia a dia no trabalho forense. Como afirma Oliveira (2002, p. 13), “trata-se de colocar a educação a serviço das necessidades reais dos alunos em relação à sua preparação para o início do exercício da profissão”.

Neste momento, as habilidades desenvolvidas nos bancos acadêmicos dos cursos de Direito ainda permeiam o modelo prático adotado alhures, ou seja, utilizando o formato e o costume. Necessário se faz preparar o aluno para pensar a mudança, inclusive para que possa contribuir com a melhoria do novo. Não basta só desenvolver habilidade, precisa ter conhecimento, atitude e competência.

Para Oliveira (2002),

Uma pessoa competente, numa determinada área, mobiliza diferentes capacidades, necessárias à solução de uma situação-problema, num contexto dado. Por isto, a escola não desenvolve competência, quando se orienta só para a formação de determinadas capacidades, enquanto habilidades ou hábito, num contexto artificial do exercício da profissão. Os hábitos e as habilidades, como componentes das competências, devem ser transferidos a situações novas, reais, de forma a contribuir para a formação de competências parciais, que formarão redes complexas, características de novas competências mais gerais. (OLIVEIRA, 2002, p. 16)

Um profissional competente tem que dominar as condutas a ele inerentes, ter a percepção da funcionalidade dessa conduta, ser capaz de identificar qual a melhor forma de atuar, avaliar, para depois decidir se a conduta identificada terá eficácia frente ao problema enfrentado ou, ainda, se há necessidade de mudança pontual, ou total, para que possa alcançar o objetivo almejado no seu agir profissional: “O agir competente mobiliza os esquemas de ação, mas os reconstrói na medida em que eles não são suficientes para a solução das novas tarefas. É um processo que exige criatividade” (OLIVEIRA, 2002, p.18).

Para o desenvolvimento das competências é necessária a contextualização da ação. As habilidades e os recursos devem ser trabalhados o mais próximo possível de uma situação real, para que o aprendizado não se restrinja a certo número de situações.

Atente-se que habilidade se resume no conhecimento da ação e competência, na orquestração, ou seja, saber fazer, ter conhecimento e atitude. Conforme Oliveira (2002),

[...] a pessoa hábil sabe apenas mobilizar recursos. A pessoa competente sabe mobilizar recursos no tempo e espaço reais, normalmente dentro de situações de complexidade, urgência, instabilidade, e não somente no tempo e espaço simulados ou controlados sob situações artificiais. A competência profissional se revela na ação prática profissional, onde se mostram as capacidades e, por sua vez, se atualizam os recursos necessários. (OLIVEIRA, 2002, p. 16)

Muito se discute acerca da qualidade do ensino. As opiniões, na maior parte das vezes, são baseadas na ignorância de quem opina, seja em razão do desconhecimento aluno da existência do PPP, de onde deveria retirar as premissas para avaliar se adquiriu o perfil enunciado, ou, quiçá imaginar se procurou ou esteve receptivo para que a IES pudesse implementar esse mister, seja em razão da cultura do exame, sofrível, mas utilizado para conferir o aprendizado. Para Barriga (2001):

Todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito [...] foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores [...] é uma herança do século XIX à pedagogia (BARRIGA, 2001, p. 54 - 55).

No curso de Direito se considera a aprovação dos alunos em concursos públicos ou no próprio Exame da Ordem.⁵⁹ Mas, “a escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão” (LIBÂNIO, 2008, p. 66).

Necessário o desenvolvimento de habilidades e competências que assegurem ao egresso o alto grau de inclusão social, isso não se confere por um simples exame.

Na área da educação, a avaliação sempre foi mais conhecida como atividade da escola para a mensuração da aprendizagem. Neste momento, ganha corpo como meio de conferência da eficácia dos mecanismos de ensino e também da escola.

Por isto, necessariamente há que se fazer a distinção entre avaliação do aproveitamento do aluno e a avaliação institucional, podendo a primeira ser utilizada, para que o professor faça ideia das práticas utilizadas para a aprendizagem e a segunda como avaliação administrativa.

As avaliações do sistema escolar e das escolas, internas e/ou externas, chamadas de avaliação institucional (administrativa ou organizacional e avaliação acadêmica ou científica

⁵⁹ Ver in: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ranking-oab/>, acesso em 16 jun. 2014.

(Exame Nacional ou avaliação de resultados), conferem a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino e das escolas, buscando dados qualitativos e quantitativos sobre os alunos, professores, produtividade, com o intuito de tornar certo o desenvolvimento do curso, de maneira a buscar a equidade, no sentido de proporcionar aos alunos capacidades e competências cognitivas, operativas, afetivas, morais, conforme as necessidades da sociedade contemporânea e previsões feitas no PPP (LIBÂNEO, 2008).

Para o autor, pretende-se vincular a educação a economia, que requer trabalhadores mais qualificados, com flexibilidade para atender as demandas do mercado de trabalho e com espírito empreendedor, no sentido de atender à demanda internacional, mas,

[...] o que os educadores devem recusar é o tipo de avaliação em que predomine a justificativa econômica, controladora, reestruturadora, da educação escolar, visando, exclusivamente, aos vínculos com o mercado, à competitividade entre as escolas e entre os alunos, à estreita preparação/qualificação para o mercado de trabalho. É preciso recusarmos a noção de aluno-cliente e continuarmos apostando no papel da escola na formação integral do alunos (cognitiva, afetiva, física, moral, estética) e a avaliação dessa formação não pode ser aferida pela avaliação do sistema de ensino de cunho economicista pautada nos resultados (LIBÂNEO, 2008, p. 248).

Ainda sustenta o autor que a avaliação da escola deve ocorrer em função do desenvolvimento pedagógico-curricular, devendo-se utilizar testes e outros meios bem elaborados, lembrando que este não pode ser o único parâmetro. Há outras circunstâncias como o universo dos alunos, rendimento por classe, circunstâncias pessoais dos professores, motivação, recursos físicos e materiais, os processos de ensino e de aprendizagem, as relações entre professores e alunos, bem como sua qualidade cognitiva, chamando a atenção para os seguintes pontos: Clima organizacional da escola; Acompanhamento do rendimento escolar dos alunos; Avaliação da execução do projeto pedagógico-curricular; e Avaliação do desempenho dos professores.

Considere-se que no ensino superior, boa parte dos docentes não tem conhecimento pedagógico além da prática.

EVOLUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Os objetivos traçados perpassam pela organização pedagógica viável; de encontro com os interesses sociais e as condições favoráveis e desfavoráveis da própria escola:

[...] temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola [...].

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (VEIGA, 1995, p. 14 - 15).

São importantes as circunstâncias que envolvem o trabalho escolar, desde o perfil dos professores orientados pelos objetivos da instituição até as condições políticas, econômicas e sociais que a escola está inserida.

Com a necessidade de pensar, refletir ou idealizar a organização do trabalho e aperfeiçoar seu encaminhamento, a instituição terá que idealizar e perseguir o possível, considerando o que tem, com a consciência do que é e do que deseja ser e alcançar, ou seja: “[...] o projeto segue e persegue um rumo, uma direção. Suas ações e decisões são intencionais, [...] um significado explícito, assim como têm compromissos definidos e assumidos pelo coletivo que vai implementá-lo” (PINTO; RANGEL, 2004, p. 253).

Um projeto que não respeita a realidade social onde a instituição está inserida provoca desacertos incontroláveis. Em conferência, no 2º Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre (RS), 2003, Charlot (2003), sustentou o seguinte:

[...] A repetência é politicamente injusta (e economicamente onerosa): as estatísticas mostram que o risco de repetência é muito maior para os alunos de famílias pobres do que para os alunos oriundos das classes médias. [...] se o aluno passa para a série seguinte sem ter nível, ele não aprende nada, a classe torna-se mais difícil para o professor e outros alunos de famílias pobres, que antes não tinham dificuldade, também correm o risco de repetir. [...] uma contradição entre o princípio político, justo, e as conseqüências pedagógicas de sua aplicação [...] Por trás do que às vezes parece ser uma escolha técnica, operam valores éticos e políticos, uma certa representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com outros, consigo mesmo. [...] não é apenas um programa de ações, de organização, de gestão, mas remete a valores fundamentais. O inglês distingue dois termos: *politics of education e policy of educacion*. O primeiro remete à organização, ao programa, à gestão; o segundo remete a valores, a um projeto de homem e sociedade. É preciso considerar que a pedagogia tem uma dimensão política no primeiro sentido do termo, mas também, e mais ainda, no segundo sentido. (CHARLOT, 2003, p. 1).

O PPP não pode ser idealizado baseado exclusivamente na pedagogia, deve considerar valores fundamentais sociais, tomando por base a organização micro e macro da sociedade, mas a questão pedagógica é importante. Organizará a sala de aula, devendo ultrapassar a metodologia simplista da transmissão do conhecimento, exigindo profissional competente para isto.

Ainda se alimenta a cultura da aula expositiva e de respostas pré-constituídas exigidas pelo professor como *standart* do saber. Conforme Anastasiou (2003):

[...] Historicamente, sabe-se que o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, Ratio Sudiorum – datado de 1599, os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas pelos alunos e exercícios para fixação, **cabendo ao aluno a memorização para a prova** (ANASTASIOU, 2003, p. 1, grifo meu).

Conforme Pimenta (1998):

[...] qualidade pode ser definido por professores capacitados, com formação específica e experiência, selecionados por critérios de competência, [...] A organização administrativa da escola precisa colocar-se a serviço do pedagógico, o que significa: [...] compor turmas, turnos e horários adequados a critérios pedagógicos [...] prever capacitação em serviço e assistência didático-pedagógica constante aos professores, de forma a assegurar o retorno dos benefícios da escola; definir equipes didático-pedagógicas [...] de assessoria à

atividade docente [...]; assegurar horários para reuniões pedagógicas, [...], para a troca de experiências, para o estudo sobre temas [...]; articular as disciplinas do currículo de modo a assegurar conteúdos orgânicos; acompanhar o rendimento dos alunos e prever formas de suprir possíveis requisitos, sem rebaixar o nível do ensino. (PIMENTA, 1998, p. 21 - 22).

Não é o que vem ocorrendo com o ensino de maneira geral. Busca-se resultados em exames e continuamos a fazer o que é cômodo. Para Anastasiou (2003):

[...] o aluno demonstra que aprendeu o conceito ensinado, o professor considera que já realizou o seu papel de “ensinante” e passa a dizer o novo conteúdo do programa. [...] propicia ao aluno o resultado necessário para sua aprovação na disciplina, no ano e no curso, porém não garante o “apropriar-se”. [...] A lógica dialética considera que, além dos princípios de identidade e negação, na base do processo de construção do conhecimento, estão os princípios de movimento, contradição, existência de uma visão inicial e sincrética trazida pelo aluno e de uma possibilidade de análise intencional e sistemática, visando a construção de sínteses, sempre provisórias, a serem efetivadas no processo do pensar humano, em **ação conjunta de alunos e professores** (ANASTASIOU, 2003, p. 10 - 11).

Cada professor deve localizar historicamente sua matéria, atendendo o contexto global das disciplinas no PPP. Como atividade coletiva, o professor precisa desenvolver o trabalho em equipe não só para aprender como também para fazer apreender⁶⁰.

A IES estudada apresenta órgãos colegiados, em especial, um com a finalidade de conceber e atualizar o projeto pedagógico do curso. Ainda disponibiliza um site que permite a todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem a integração, até em tempo real.

Referido sistema de integração, mediante login e senha, permite a publicação de artigos, informações acadêmicas, acesso a biblioteca, disponibiliza *Downloads* etc. Nesse sistema estão integrados alunos, professores, coordenadores e funcionários em geral.

CONCLUSÕES

O principal objetivo do PPP é estabelecer e buscar o perfil do profissional desejado, mediante um trabalho conjunto, para atender aos anseios da sociedade, consideradas as condições e necessidades sociais locais, regionais e nacionais, sem descuidar da personalidade das pessoas diretamente ligadas ao processo educativo, todos que se incumbem do fazer apreender ou o aluno, mediante o desenvolvimento de recursos e habilidades que integram o conteúdo necessário para a emancipação profissional.

Não é difícil admitir como aspecto importante do desenvolvimento do PPP a participação dos interessados em sua concepção e atualização.

Analisando as condições físicas disponibilizadas aos agentes envolvidos no ensino e na aprendizagem, em regra disponibilizadas na maioria dos cursos de Direito no País na atualidade, notou-se que se utilizam sites institucionais para disponibilizar informações à comunidade

⁶⁰ A expressão foi utilizada no sentido dado pela autora, ou seja, aprender é receber informação enquanto apreender exige mais, na direção do segurar, assimilar mentalmente, entender e compreender, portanto, por parte do aluno “exige ação constante e consciente: exige se informar, se exercitar, se instruir.”

acadêmica. Tais mecanismos podem tranquilamente ser utilizados para o constante aprimoramento do Projeto Pedagógico.

A participação coletiva na atualização do Projeto Pedagógico contribuirá para a conscientização de todos os interessados no processo de aprendizagem em relação aos objetivos da escola.

Não obstante, para participarem do processo de atualização, forçosamente, os sujeitos envolvidos com o ensino e aprendizagem terão que conhecer, não só o PPP, mas também a legislação e as resoluções oficiais acerca de sua construção.

Ao se cobrarem sugestões e críticas todos estarão vivenciando as metas e os objetivos iniciais, de sorte que os objetivos passam a ser sonhados e idealizados de forma coletiva.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.; ALVES, L.P. **Processos de Ensinagem na Universidade**. Joenvile : Univille, 2003. Disponível em: <<http://fipa.com.br/facfipa/ise/pdf/capitulo1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação os exame. In: ESTEBAN, M.T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3. Ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

BRASIL. Ministerio da Educação. Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, Bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 5 nov. 2015.

BRASIL. Planalto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991>. Acesso em 5 nov. 2015.

CHARLOT, B. **Projeto Político e Projeto Pedagógico**. In: Forum Mundial de Educação. 2. 2003. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre : UFRGS, 2003. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo3/ppp.pdf. Acesso em: 11 ago. 2014.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia : MF Livros, 2008. MACEDO, C.. **A Importância do Projeto Político Pedagógico na Educação Básica**. Disponível em: <<http://lendoerelendo.cl.blogspot.com.br/2013/03/a-importancia-do-projeto-politico.html>>. Acesso: 26/04/2014.

MACHADO, N. J. C.. **Educação** : projetos e valores. 5. Ed. São Paulo : Escrituras Editora, 2004. OLIVEIRA, V. Q. S. F. (org.). **O Sentido das Competências no Projeto Político-Pedagógico**. Natal (RN) : EDUFRRN, 2002.

PIMENTA, S. G. **A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau**. Disponível em: <<http://www.drb-assessoria.com.br/AConstrucaodoProjetoPedagogiconaEscolade1Grau.pdf>>. Acesso: 11 ago. 2014.

PINTO, L. A. M.; RANGEL, M. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Médica**. Revista Brasileira de Educação Médica. v. 28, n. 3, p. 251 – 258, 2004.

SILVEIRA, V. O.; SANCHES, S. H. D. F. N.; COUTO, M. B. (orgs.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola : Uma Construção Possível**. Campinas : Papirus, 1995.

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO: A MÚSICA COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

PSYCHOMOTOR IN EDUCATION: A TOOL AS MUSIC AID IN THE PROCESS OF EDUCATION DEVELOPMENT PSYCHOMOTOR

Augusto Paulucci Ribeiro¹, Janaína Pereira Duarte Bezerra²

¹Universidade do Oeste Paulista, Núcleo de Educação à Distância, Presidente Prudente-SP. e-mail: augustopr@hotmail.com

²Universidade do Oeste Paulista, Núcleo de Educação à Distância, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo refletir algumas metodologias em educação musical, que foram elaboradas por conceituados pedagogos musicais no início do século XX, e que puderam colaborar para o desenvolvimento psicomotor de crianças. Através de revisão bibliográfica, foi possível respaldar teoricamente o trabalho e melhor fundamentar as práticas. Vale destacar que o estudo esteve direcionado a um trabalho desenvolvido a partir da perspectiva de psicomotricidade, psicomotricidade funcional, o que possibilitou concluir que a psicomotricidade estabelece relação muito próxima à educação musical, sobretudo a referida perspectiva de psicomotricidade, pois essas duas áreas enxergam o ser humano na sua totalidade. O estudo também possibilitou apontar atividades musicais que irão auxiliar no processo de desenvolvimento psicomotor dos alunos, nos fatores psicomotores como a lateralidade, a estruturação espaço-temporal, a coordenação motora global e fina, o esquema corporal e a tonicidade também.

Palavras-Chave: Psicomotricidade. Educação Musical. Psicomotricidade Funcional. Métodos ativos. Primeira e segunda geração.

ABSTRACT

This study aimed to reflect some methodologies in music education, which were developed by renowned musical pedagogues in the early twentieth century, and that could contribute to the psychomotor development of children. Through literature review was possible theoretically endorse the work and support the best practices. Note that the study was directed to a work from the psychomotor perspective, functional motor skills, which led us to conclude that psychomotor establish much closer relationship to music education, especially this perspective of psychomotor because these two areas they see being Human in its entirety. The study also made it possible point musical activities that will assist in psychomotor development process of the students in the psychomotor factors such as handedness, the space-time structure, global and fine motor coordination, body image and tone as well.

Keywords: Psychomotor. Musical education. Psychomotor functional. Active methods. First and second generation.

INTRODUÇÃO

A relação entre a educação musical e a psicomotricidade é bem mais antiga do que se pode pensar, o que às vezes inviabiliza imaginar o que a educação musical tem em comum com a psicomotricidade, e vice-versa, porém ao analisarmos um pouco algumas metodologias de pedagogos musicais veremos que essa relação já acontece há muito tempo.

A justificativa de estabelecer relação entre essas duas áreas do conhecimento humano se dá devido ao fato de que “[...] a psicomotricidade constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e

da motricidade humana” (FONSECA, 2004, p. 12). Assim sendo, tal relação contribui beneficemente de forma mútua para ambas as partes.

Nessa direção, o que pretendemos então, é aproveitar esse viés da multidisciplinariedade e desenvolver um trabalho psicomotor respaldado pela educação musical, já que Costallat (1978) destaca que:

A música é um poderoso auxiliar, que facilita em grande parte a reeducação, pois ajuda a criar verdadeiros reflexos condicionados de tipo auditivo-motor. Estas associações requerem um esforço voluntário e uma atenção firme para poderem-se manter o que se traduz por uma adequação motora às variações do ritmo. A graduação dos exercícios se efetua pela natureza dos movimentos que entram em jogo, desenvolvendo a coordenação por meio da simultaneidade ou da alternância dos mesmos, combinando-se com o desenvolvimento progressivo do “freio inibitório” e da memória auditiva que vai possibilitar exercícios cada vez mais extensos e complexos (COSTALLAT, 1978, p. 3).

Dentre os educadores musicais que estão inclusos na primeira geração, que surgiu quando começaram a preocupar-se com o ensino de música e não apenas de técnica, a qual apresentaremos mais adiante destacam-se Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), e Carl Orff (1895-1982) pelo trabalho que desenvolveram pontuando a importância do corpo e do movimento, em meio a suas respectivas propostas educacionais.

Murray Schafer pertenceu à segunda geração⁶¹ e desenvolveu um trabalho focalizado na escuta, que pode servir de suporte para atividades relacionadas a práticas do tipo auditivo-motor, citadas anteriormente por Costallat (1978).

Outro elemento também importante a ser apontado aqui é o fato dos referidos pedagogos musicais utilizarem jogos, brincadeiras e atividades lúdicas para alcançar um melhor aprendizado musical e com isso os alunos têm um melhor desenvolvimento psicomotor, sendo que na psicomotricidade as atividades lúdicas são de suma importância para um alcance eficaz do que se deseja de cada indivíduo.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é evidenciar a existência da possibilidade de desenvolver uma prática focalizada no desenvolvimento psicomotor do indivíduo que esteja intimamente atrelada a educação musical, conseqüentemente contribuindo para ampliar conhecimento musical ao sujeito.

Para tanto, o presente estudo foi estruturado em três tópicos, sendo o primeiro destinado ao conhecimento dos educadores musicais da primeira e segunda geração, o segundo aborda aspectos importantes sobre a psicomotricidade e a perspectiva de psicomotricidade que compõe a educação psicomotora, a psicomotricidade funcional, e o terceiro tópico se volta às reflexões sobre a psicomotricidade funcional e as possibilidades de efetivação desta perspectiva da psicomotricidade por meio da educação musical.

⁶¹ A segunda geração que floresceu na Europa e na América do Norte em meados da década de 50, teve o som enquanto matéria-prima, objeto de manipulação e exploração, algo que já era proposto pela chamada música de vanguarda. Os educadores musicais desse período privilegiavam a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características criando assim a “música nova”.

Já nas considerações finais evidenciaremos algumas contribuições advindas deste estudo para o desenvolvimento psicomotor, pela vertente da psicomotricidade funcional, através de uma proposta de trabalho atrelada a educação musical, com base nos métodos ativos em educação musical da primeira geração de educadores musicais.

EDUCADORES MUSICAIS

O termo denominado “primeira geração de educadores musicais” se refere às abordagens dos autores que estiveram entre o final do século XIX e início do X. São eles: Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Eles foram os pioneiros a deixarem de lado toda a importância que era dada exclusivamente ao estudo de técnica no instrumento musical, e começaram a dar importância também ao estudo de música, de modo geral.

Ao nos remetermos à primeira geração, destacamos Dalcroze (1865-1950), que dentre todos os outros educadores, foi quem melhor relacionava a pedagogia musical com a psicomotricidade, pois defendia a ideia de que o indivíduo aprendia melhor um conteúdo, quando esse era vivenciado corporalmente, criando assim uma imagem cerebral, por isso sempre teve como base uma prática corporal vivenciada.

Embora inicialmente concebido para adultos, o sistema Dalcroze foi adaptado, posteriormente, para atender crianças a partir de seis anos, podendo ser desenvolvido com crianças menores. Ele parte da natureza motriz do sentido rítmico e da ideia de que o conhecimento necessita ser afastado de seu caráter usual de experiência puramente intelectual para alojar-se no corpo do indivíduo e em sua experiência vivida. A partir dessa ideia, o sistema organiza-se em movimentos e atividades destinados a desenvolver atitudes corporais básicas, necessárias à conduta musical. Busca-se trabalhar a escuta ativa, a sensibilidade motora, o sentido rítmico e a expressão. (FONTERRADA, 2008, p. 135)

Para Edgar Willems, que foi aluno de Dalcroze, todos os indivíduos têm o seu verdadeiro ritmo e faz uso deste ritmo em suas atividades cotidianas como andar, correr, pular. Por isso ambos começam suas abordagens baseados nos ritmos, por considerarem que este elemento é algo natural e instintivo do ser humano.

Surge então uma divisão de conceitos e podemos organizar o ritmo em duas categorias, sendo que na primeira, segue-se a natureza do movimento e da capacidade humana, ou seja, no primeiro é o ritmo próprio de cada indivíduo, o ritmo com que cada um realiza suas atividades. Já o segundo, segue as regras e formas rítmicas estabelecidas quando estudamos música.

Sobre Willems, Fonterrada (2008) ainda acrescenta,

Em sua proposta, Willems dedica-se a dois aspectos: o teórico, que engloba os elementos fundamentais da audição e da natureza humanas, e a correlação entre som e natureza humana, e o prático, em que organiza o material didático necessário à aplicação de suas ideias à educação musical. Willems estuda a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental, repetindo os três domínios da natureza, que considera essencialmente diferentes entre si: o físico, o afetivo e o mental. (FONTERRADA, 2008, p.138).

Willems advoga que a escuta é a base da musicalidade, então procura sempre destacar a importância de um preparo auditivo por parte do indivíduo. Essa importância dada por Willems é de

extrema valia para nós da área da psicomotricidade, pois assim podemos realizar diversas atividades baseada em escuta e movimentos.

Carl Orff (1895-1982) também foi outro importante pedagogo musical, que desenvolveu uma abordagem interessante, além de diversos instrumentos, principalmente de percussão. Destaca-se que “os princípios que embasam a abordagem Orff são a integração de linguagens artísticas e o ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação”(FONTERRADA, 2008, p. 159).

Além do ritmo, o que favorece um trabalho de desenvolvimento psicomotor utilizando a abordagem de Carl Orff, é o fato de que ele explora bastante o trabalho coletivo, ponto em comum na psicomotricidade, que aceita muito bem a prática de atividades coletivas.

Na metodologia Orff, conforme Rezende (2011) nos apresenta, o pedagogo musical que aponta quatro níveis do processo do aprendizado, sendo eles: imitação, exploração, alfabetização e improvisação. Todos esses níveis podem e devem ser adaptados para uma atividade que visa o desenvolvimento psicomotor do sujeito.

Murray Schafer também têm alguns pontos de comum acordo com a psicomotricidade, segundo Rezende (2011). Ele acredita que o ser humano deve ser visto como um indivíduo completo e o qual tem que ser sensibilizado corporalmente no seu todo, evitando a fragmentação do indivíduo e conseqüentemente do ensino.

Schafer é mundialmente conhecido pelo seu trabalho de educação auditiva, que é a verdadeira finalidade de sua abordagem. É dado a ele a criação da expressão “paisagem sonora”, que se refere a uma atividade onde o centro está focado na audição dos sons do ambiente.

O século XX, a educação musical descobriu o jogo, o lúdico como uma estratégia para o desenvolvimento musical dos alunos, principalmente nas crianças. Partindo dessa ideia é que todas as abordagens em educação musical surgiram e foram elaboradas.

Além de desenvolver um trabalho de conscientização corporal individual, todos os pedagogos citados anteriormente pensaram em suas propostas na importância de proporcionar a experiência coletiva aos alunos, entre tantas outras, como forma de socialização e evolução de algumas qualidades necessárias para um convívio harmonioso.

PSICOMOTRICIDADE

O processo histórico da psicomotricidade nos coloca em contato com vários âmbitos da ciência, possibilitando nossa compreensão das multifaces que a psicomotricidade tomou.

A psicomotricidade é uma ciência encruzilhada ou, mais exatamente, uma técnica em que se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista, e que utiliza as aquisições de numerosas ciências constituídas (biologia, psicologia, psicanálise, sociologia e linguística) (COSTE, 1978, p.9).

Superando o dualismo cartesiano, a psicomotricidade “considera o sujeito em sua unidade e seu meio de vida através de uma relação privilegiada” (CHAZAUD, 1976, p. 15). Temos que compreender que a psicomotricidade está empenhada em apresentar que o homem é o seu corpo, e

não que o existente é o homem e o seu corpo. Isso porque compreende-se que existe a possibilidade do indivíduo dominar o seu corpo em vários aspectos, a fim de melhorar a eficácia do mesmo.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade nos apresenta uma bela definição:

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 1999, p. 22).

Como destaca Chazaud (1976, p. 11) “[...] se o essencial fosse a definição, deveria bastar dizer o que é a psicomotricidade para captar-lhe a essência e, com ela, a extensão e a compreensão”. Então, melhor do que definir a psicomotricidade, devemos compreendê-la, e para isso abordaremos brevemente alguns de seus aspectos epistemológicos e sua evolução para entendermos como alcançou a posição atual, e então focar na psicomotricidade funcional que será estreitamente aliada e relacionada com a educação musical.

A psicomotricidade teve seu início no contexto medicinal, e um dos pioneiros a desenvolver um trabalho consistente na motricidade foi Tissié. A chamada ginástica médica consistia na execução de alguns movimentos coordenados, de flexões de membros, de percursos a pé e de bicicleta, entre outros.

Tissié (1894) acompanhava vários pacientes com problemas mentais, muitos com esquizofrenia e percebeu, ao longo dos cuidados, que todo o processo de movimento ajudava no desenvolvimento do paciente. Logo, Fonseca (2004) nos mostra que

Partindo dos conceitos históricos de “exercício físico” e de “ginástica médica” de Tissié (1894), passando pela perspectiva hipnótica de Charcot (1887) e pela teoria somatopsíquica de Freud (1930), bem como pelas inferências filosóficas do tai chi chuan chinês, do ioga hindu e dos filósofos somáticos e fenomenológicos (Kant, Kierkegard, Marx, Cassirer, M. de Biran, Camus, Nietzsche, Merleau-Ponty e outros), o autor procura estudar a matriz teórica da psicomotricidade, analisando as relações complexas entre o movimento e o pensamento, reconceitualizando os paradigmas críticos entre o corpo e o cérebro (FONSECA, 2004, p.17).

Primeiro com Tissié, depois com Ernest Dupré (1862-1921) e também com Henry Wallon (1879-1962). Estes foram os pioneiros a destacar a importância de um trabalho que correlacionava os movimentos com a cognição. Todos estes em seus estudos, destacavam que seus pacientes tinham melhoras significativas quando trabalhavam o motor paralelamente com o cognitivo, recuperando assim as funções motoras perturbadas.

Depois a psicomotricidade foi sendo direcionada a outro foco, e passou a possuir então um caráter educacional. Foi então que La Pierre, Piaget, Schilder e Le Boulch direcionaram seus estudos a importância e influência da motricidade e cognição para a aprendizagem.

Começaram a considerar então o indivíduo como um todo, no momento em que “a psicomotricidade, como ciência da educação, enfoca esta unidade educando o movimento ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectivas” (COSTALLAT, 1978, p. 1).

Através de etapas de graus progressivos e específicos, a intervenção psicomotora foi apresentada por estes estudiosos de maneira direta nos aspectos de ordem cognitiva, motora e emocional. Voltada totalmente ao âmbito escolar, os professores atuarão como mediadores de fatores, como a psicomotricidade funcional.

Para Le Boulch (1963), a psicomotricidade é a formadora de uma base indispensável ao ser humano, e, portanto, assegura o desenvolvimento funcional do indivíduo, considerando todas as possibilidades possíveis.

A psicomotricidade funcional é uma perspectiva da psicomotricidade pautada na educação psicomotora⁶², e tem por objetivo potencializar a aprendizagem nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, por meio de atividades de âmbito motriz, ou seja, por meio da motricidade. Assim promovendo o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, objetivando o equilíbrio biopsicossocial.

O processo histórico da psicomotricidade anuncia evolução constante e justamente por causa dessa evolução ela foi agregando valores e conceitos de diversas áreas do conhecimento humano. Logo,

Um século de história e vários séculos de passado tem, portanto, o processo de conhecimento da psicomotricidade, uma palavra que pode dar cobertura a muitos conceitos diferentes e mesmo, em alguns modelos, a um verdadeiro caos semântico que se espalha por várias profissões, desde fisiatras a psiquiatras, de fisiologistas a ortopedistas, de psicólogos a psicoterapeutas, de fisioterapeutas a professores de educação física, de professores de música a professores de expressão artística, etc (FONSECA, 2004, p. 19).

PSICOMOTRICIDADE FUNCIONAL

A psicomotricidade funcional é uma das vertentes que compõe a educação psicomotora, que está inserida dentro das três perspectivas existentes da psicomotricidade, que são a reeducação, a terapia e a educação psicomotora. Para Negrine (2002), a Psicomotricidade Funcional compreende o desenvolvimento psicomotriz a partir de bases teóricas de neuroanatomia funcional. Tal fundamento se situa na concepção de que o processo de desenvolvimento humano é decorrente dos processos de maturação.

Fica esclarecido por esse estudioso que a psicomotricidade funcional está apoiada no diagnóstico do perfil psicomotriz do indivíduo e também na indicação de exercícios que almejam acabar com as funções perturbadas do mesmo. Para traçar o perfil psicomotor do indivíduo é necessário a realização de uma avaliação, onde:

Variáveis como sexo, fatores culturais, experiências vivenciadas, não são levadas em conta. Na avaliação do perfil psicomotor da criança algumas variáveis são analisadas, como por exemplo: equilíbrio estático e dinâmico, coordenação visomanual (movimentos finos e delicados), sincinesias, paratonias, lateralidade e orientação espacial (NEGRINE, 2002, p. 25).

⁶² A educação psicomotora é uma das três perspectivas que compõem a psicomotricidade. As outras duas são a reeducação e a terapia psicomotora. A educação psicomotora nós dividimos em duas partes, que são elas a psicomotricidade funcional, que é apresentada aqui, e a psicomotricidade relacional.

A psicomotricidade funcional tem uma estratégia pedagógica direcionada à correção dos movimentos perturbados. Ou seja, a execução dos movimentos deve ocorrer conforme propostos em sala de aula, para que estes sejam considerados corretos. Em diversos momentos, dependendo da intenção da atividade, os alunos deverão repetir os modelos elaborados previamente pelo professor. Isso não se torna uma regra para absolutamente todos os casos.

Negrine (2002) nos apresenta em seus estudos e através da percepção que teve durante algumas sessões em que acompanhava algumas crianças, que através do desenvolvimento de certas habilidades motrizes, o desempenho nas aprendizagens cognitivas foram significativamente melhoradas.

PSICOMOTRICIDADE FUNCIONAL E AS POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Ao pensarmos em atividades relacionadas à psicomotricidade e a educação musical, sobretudo a partir dos métodos propostos de educação musical, estamos pensando em atividades elaboradas a partir do movimento, do ritmo, da escuta e da expressão.

Pensamos no movimento, pois como destaca ALVES (2008, p. 17) “ [...] o movimento permite à criança explorar o mundo exterior através de experiências concretas sobre as quais são construídas as noções básicas para o desenvolvimento intelectual. É importante que a criança viva o concreto (ALVES, 2008, p. 17).

Alves ainda enfatiza a importância, que já foi destacada anteriormente por Dalcroze, de realmente vivenciar corporalmente as experiências que podemos proporcionar aos alunos através das atividades.

Rezende (2011) ressalta que no momento em que relacionamos a psicomotricidade funcional com a educação musical, os fatores psicomotores esquema corporal, lateralidade, orientação espaço-temporal, entre outros necessitam estar bem desenvolvidos no indivíduo, para que o mesmo possa ter um maior aproveitamento musical.

Quanto ao ritmo, sua importância na vida do indivíduo já foi destacada anteriormente por Dalcroze, e pelo seu aluno Willems, que o considerava como algo básico na vida do ser humano, tanto é que começavam o ensino de música pelo ritmo. Podemos perceber que Alves (2008) também tem um pensamento semelhante quando afirma que:

Desde o nascimento, os ritmos corporais devem ajustar-se às condições temporais impostas pelo ambiente, levando a uma organização de ritmicidade na sintonização. Depois do nascimento, a repetição rítmica reforça o movimento, acentua os tempos fortes e provoca uma euforia mediante uma espécie de auto-satisfação de sentir, de forma harmoniosa, o jogo das sensações proprioceptivas (ALVES, 2008, p.75).

Assim, através do ritmo podemos fomentar o desenvolvimento da coordenação global, atenção, memória e concentração. A criança vai desenvolvendo sua motricidade e também a sua

capacidade cognitiva. Alves (2008, p. 77) nos diz também que Le Boulch afirma que deve introduzir nas manifestações rítmicas das crianças, as estruturas rítmicas.

Já Le Boulch (1987) nos apresenta atividades sobre a percepção das estruturas rítmicas, onde o professor canta uma melodia bem ritmada. Os alunos irão ouvir, repetir e memorizar a melodia. Feito essas etapas de maneira satisfatória, é o momento de reproduzir o ritmo da melodia utilizando os instrumentos de percussão, e depois de fazer a transcrição gráfica.

Com essa atividade que nos foi apresentada anteriormente, podemos perceber que por intermédio dela, trabalhamos o fator psicomotor organização espaço-temporal, uma vez que as crianças terão que conseguir perceber, por exemplo, se o ritmo da melodia possui as suas notas próximas umas das outras, ou não.

Essa transcrição gráfica ocorrerá de acordo com as sílabas. Podemos nos utilizar de algumas canções do nosso vasto folclore brasileiro, e cantando-o para as crianças, elas terão que fazer uma transcrição de acordo com a sua percepção e verificando então se as sílabas estão próximas ou distantes.

Le Boulch (1987) destaca também a importância que temos que dar a velocidade que as crianças estão reproduzindo esses ritmos, pois o interessante é que a criança consiga executar essa repetição em um tempo mais rápido e em um tempo mais lento.

Se o aluno adotou espontaneamente o seu tempo mais rápido, fazer com que procure uma regularidade num tempo mais lento. Se, pelo contrário, ele adotou o seu tempo mais lento, fazer com que busque a regularidade em seu tempo mais rápido. (LE BOULCH, 1987, p. 102).

Esse tipo de atividade é muito bem aceita pelos alunos, que ficam focados em ouvir o que será executado, para depois reproduzir de maneira correta. Uma variação que podemos aplicar nessa atividade é usá-la como um jogo entre duas equipes, por exemplo. Isso fará com que os alunos fiquem mais atentos e concentrados ainda, pois eles adoram jogos, principalmente os de competição grupo contra grupo. Alves nos diz que:

O jogo integra os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais e seria muito interessante todos os profissionais da área e o professor criarem oportunidades para que a motivação permita aos alunos participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem (ALVES, 2008, p.115).

Além de todos esses benefícios que vimos que os jogos nos acrescentam para um melhor aproveitamento no momento da aprendizagem, ele também auxilia no desenvolvimento de alguns comportamentos como aceitar que em uma competição, um grupo ganhará e o outro perderá, mas que se você perde hoje, amanhã poderá ganhar.

Le Boulch (1987, p. 107) nos conceitua que quando as crianças estiverem familiarizadas com esse tipo de atividade, é possível que o professor avalie a dificuldade de seus alunos propondo que o profissional trace cinco estruturas rítmicas de dificuldade variáveis, e que os alunos não as vejam quais são. Ele explicará aos alunos que ele baterá sucessivamente estas estruturas rítmicas e

que os alunos deverão então fazer a transcrição gráfica, representando cada batida por um ponto. Os alunos deverão também representar as durações longas e curtas por afastamentos correspondentes.

Através deste tipo de atividade recomendada por Le Boulch, percebemos que podemos identificar nos indivíduos algumas dificuldades como, por exemplo, problemas de atenção, de percepção da estruturação espaço-temporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante todo exposto, percebemos a possibilidade de estabelecer uma relação muito próxima entre a psicomotricidade, mais precisamente a psicomotricidade funcional e a educação musical, pois essas duas áreas enxergam o ser humano na sua totalidade.

Como consequência, conseguimos apontar atividades musicais que irão auxiliar no processo de desenvolvimento psicomotor dos alunos, nos fatores psicomotores como a lateralidade, a estruturação espaço-temporal, a coordenação motora global e fina, o esquema corporal e a tonicidade também.

Para Rezende (2011, p. 14) quanto à compreensão de como a música auxilia na educação psicomotora é indiscutível a sua aplicação, além de agir na orientação temporal, todos os outros elementos básicos são projetados, ficando a cargo do seu poder evocador, como comenta Gainza (1988), também, agir na afetividade, sensações e emoções, e a cargo do educador orientar o seu público conforme a necessidade de cada um.

É possível notar que existe também uma proximidade enorme nas atividades, entre o movimento e a expressão. Gainza (1988, p. 29) ainda salienta que a Expressão, como já dissemos, é sinônimo de movimento, de ação. Toda ação expressiva é, por um lado, efeito, mostra ou representação de algo e, por outro, causa ou origem de um produto expressivo. Esse produto toma parte também do processo de expressão, participando das características da ação que o originou.

Enfim, trabalhando paralelamente a psicomotricidade funcional e a educação musical podemos proporcionar aos nossos alunos uma aprendizagem significativa, desenvolvendo a motricidade da criança, e ensinando-a sobre o domínio do próprio corpo, para que essa possa expressar-se e comunicar-se, a fim de resultar em um desempenho harmonioso e satisfatório no que tange ao processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CHAZAUD, J. **Introdução a psicomotricidade: síntese dos enfoques e dos métodos**. São Paulo: Manole, 1976.

COSTALLAT, D. M. **Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica manual da criança infradotada, método de avaliação e exercitação gradual básica**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

COSTE, J. C. **A psicomotricidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: Perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NEGRINE, A. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002

REZENDE, E. N. et al. Psicomotricidade e educação musical: pontos de interseção. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 3, n. 5, Jan./Jul., 2011. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo41.pdf>. Acesso em Agosto 2015.

Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em <http://www.psicomotricidade.com.br/>. Acesso em Agosto de 2015.

RECURSOS LÚDICO-PEDAGÓGICOS: ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN

PLAYFUL-PEDAGOGICAL RESOURCES: TEACHING AND LEARNING STRATEGY FOR THE SPECIALIZED CARE STUDENTS WITH DOWN SYNDROME

Ana Mayra Samuel da Silva¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen², Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos³, Ana Virginia Isiano Lima, Marcela Corrêa Tinti.

¹Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, Pedagogia, Departamento de Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: ana.mayra.ss@gmail.com
Agência de Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

RESUMO

O projeto de pesquisa intitulado "Recursos Lúdico-Pedagógicos no Atendimento Especializado de Estudantes com Síndrome de Down" desenvolvido no âmbito de Iniciação Científica e aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2014/13745-7, tem como objetivo principal verificar os recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), que podem ser considerados como lúdicos, no contexto do atendimento a estudantes com Síndrome de Down (SD) e no desenvolvimento de atividades que favoreçam o trabalho com aspectos da sua aprendizagem. Sendo assim, no decorrer deste artigo será apresentado parte do referencial teórico construído sobre os Recursos Lúdico-Pedagógicos (RLP), bem como suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com SD, a partir de uma análise sobre os atendimentos realizados até o presente momento da pesquisa.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Síndrome de Down, Estratégia de Ensino e Aprendizagem, Recursos Lúdico-Pedagógicos.

ABSTRACT

The research project entitled "Playful Pedagogical Resources In The Specialized Service For Students With Down Syndrome" developed under Scientific Initiation and approved by the Foundation of São Paulo (FAPESP) Process No. 2014 / 13745-7, has as main objective to verify the resources available in the Multifunction Resource Room (MRR) Promotion Centre for Inclusion, Digital, School and Social (PCIDSS), which can be considered as recreational in the context of assistance to students with Down Syndrome (DS) and the development of activities that promote the work with aspects of their learning. Thus, throughout this article will be presented of the theoretical framework built on the Playful Pedagogical Resources (PPR), as well as his contributions in the teaching and learning of students with Down syndrome, from an analysis of the care provided to the this time of the survey.

Keywords: Specialized Care, Down Syndrome, Teaching and Learning Strategies, Playful-Pedagogical Resources.

INTRODUÇÃO

Escola e sociedade devem considerar a necessidade de se preparar para trabalhar com a diversidade humana, valorizando as diferenças. Porém, para que todos sejam acolhidos e atendidos de acordo com as suas necessidades e especificidades, os objetivos propostos pela educação escolar devem estar direcionados a conhecer os estudantes e, por isso, estabelecer relações afetivas com os mesmos.

Assim, o conceito de inclusão passa a fazer referência aos denominados Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE): estudantes com deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; bem como a todas as crianças que frequentam os espaços da escola regular.

Mediante as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) ficou determinado aos sistemas de ensino o dever de matricular todos os estudantes, organizando-se para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos EPAEE, e fornecer as condições necessárias para a sua aprendizagem com qualidade.

De acordo com Silva e Arruda (2014) o professor especialista do AEE é responsável em identificar as necessidades dos EPAEE, e a partir dessa identificação, criar e articular um plano de ensino baseado no ensino comum. Para isso, esse profissional pode apropriar-se dos variados recursos existentes e disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a fim de adaptar e desenvolver situações de aprendizagem.

Os estudantes com Síndrome de Down (SD) são público-alvo do AEE e devem ser estimulados em sua capacidade de dar sequência lógica aos fatos, estabelecer ligação entre fantasia e realidade, ampliar suas experiências e o conhecimento do mundo, desenvolver a imaginação, a criatividade, o gosto e as habilidades artísticas, além de se sentir instigado a procurar soluções para os problemas vivenciados. Conforme as autoras Zanoni e Costa (2012, p. 6), “o estímulo adapta a disposição do cérebro à sua capacidade de aprendizagem, sendo um meio de direção do potencial e das capacidades”, pois a partir dos estímulos adquirem-se formas de experiências para que haja compreensão do mundo em que se está inserido.

Dessa forma, no AEE para estudantes com SD, devemos privilegiar e a superação de limites impostos pela Deficiência Intelectual (DI), por isso, as atividades planejadas e realizadas devem favorecer suas potencialidades, e não suas dificuldades.

Com o intuito de potencializar o trabalho realizado no AEE, o professor pode contar com os recursos disponíveis nas SRM, como: computadores, materiais pedagógicos, jogos educativos, alfabetos móveis, softwares, e recursos de Tecnologia Assistiva (TA). A escolha e a utilização de cada um dos recursos dentre os diversos disponíveis na SRM, para o atendimento de estudantes com SD, devem estar vinculados à finalidade pedagógica que se pretende atingir, e deve ser

específica, de acordo com as necessidades e habilidades dos estudantes, a fim de favorecer uma aprendizagem significativa.

A pesquisa intitulada “Recursos Lúdico-Pedagógicos no Atendimento Especializado de Estudantes com Síndrome de Down”, processo nº 2014/13745-7, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), com vigência de março de 2015 a dezembro de 2015, pretende verificar os recursos disponíveis na SRM instalada no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) localizado na Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT/UNESP), vinculado ao Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para Inclusão (API). No centro são desenvolvidos estudos sobre acessibilidade, estratégias pedagógicas e metodológicas para o uso de recursos tecnológicos com o intuito de incluir pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, proporcionando a sua inclusão social, digital e escolar. No CPIDES são realizados atendimentos, aos EPAEE, similares ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém não se caracterizam como tal, pelo fato dos estagiários serem alunos de graduação. Geralmente são realizados no Laboratório de Informática do CPIDES e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que são ambientes dotados de equipamentos pedagógicos e tecnológicos, mobiliários e materiais didáticos.

O objetivo principal é analisar a importância da utilização de Recursos Lúdico-Pedagógicos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais, para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Síndrome de Down.

Após o levantamento dos recursos, a pesquisa pretende averiguar quais podem ser considerados como lúdicos e pedagógicos, no contexto de atendimento a estudantes com Síndrome de Down (SD).

Neste artigo será descrito parte do referencial teórico construído sobre RLP e processos de ensino e aprendizagem de estudantes com SD, bem como os materiais e métodos empregados no estudo e seus resultados preliminares.

METODOLOGIA

Os atendimentos realizados na SRM do CPIDES têm uma abordagem metodológica qualitativa, que segundo Richardson (2012) é uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Ainda segundo o autor,

[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 2012, p. 80)

Esses atendimentos são realizados mediante a observação das atividades realizadas pelas estudantes envolvidas com a pesquisa apresentada, considerando os aspectos presentes desde o planejamento das atividades até o resultado final. Todas as atividades desenvolvidas são acompanhadas de uma revisão bibliográfica sobre os temas que embasam os atendimentos.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, e por isso foram analisadas as atividades de planejamento, execução e avaliação dos atendimentos realizados no CPIDES, para compreender como os Recursos Lúdico-Pedagógicos podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com SD.

Com o intuito de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, e divulgar os dados obtidos, o grupo de pesquisa API se submeteu ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo o protocolo de aprovação: 106/2009.

DISCUSSÕES

Os Recursos Lúdico-Pedagógicos (RLP) contribuem de maneira significativa, como estratégia, para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois ao se divertir com situações pedagógicas mediadas pelo professor, o sujeito passa a construir seu próprio conhecimento. Os RLP, aqui definidos, compreendem: jogos, brinquedos e materiais pedagógicos e didáticos, bem como computadores, ferramentas básicas de edição de textos, softwares e jogos virtuais pedagógicos, além de recursos de Tecnologia Assistiva (Figura 1).



Figura 1 – Alguns Recursos Lúdico Pedagógicos na Sala de Recursos Multifuncionais do CPIDES.

Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

Os RLP favorecem a interação entre as pessoas melhorando o ambiente educacional, tornando-o prazeroso, tanto para os alunos, quanto aos professores. De acordo com Oliveira (2010),

É importante observar que, em situações informais de aprendizado, as crianças [no caso, EPAEE] costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação: aprendem regras dos jogos, por exemplo, por meio dos outros e não como resultado de um empenho estritamente individual na solução de um problema. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar. (OLIVEIRA, 2010, p. 66).

Envolver EPAEE em atividades de caráter lúdico e pedagógico, contribui para o processo de ensino e aprendizagem, pois passam a desenvolver habilidades e potencialidades de forma natural e espontânea. Para isso, devem ser criadas situações de aprendizagem, com o intuito de mediar experiências que promovam a construção do conhecimento. Conforme Omodei (2013),

Um ambiente lúdico, motivador, agradável, planejado e enriquecido tem a capacidade de estimular na criança a criatividade, curiosidade, observação, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento pela experiência. A ludicidade possibilita o desenvolvimento e a excitação mental, desenvolve memória, atenção, observação, raciocínio, criatividade e pode favorecer a desinibição. De maneira natural, o lúdico reforça o prazer de jogar, anima estimula e dá confiança, proporcionando contentamento e orgulho. Envolvidos em atividades lúdicas, os educandos formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas e expressam-se oral e corporalmente. (OMODEI, 2013, p. 69).

Uma experiência lúdica e agradável com a aprendizagem, auxilia o estudante a estabelecer relação com seu conhecimento prévio e com a nova informações que está sendo transmitida, garantindo assim, uma aprendizagem significativa.

Para Ausubel (1982) a aprendizagem significativa é aquela construída com base nos saberes prévios do indivíduo, de forma que possa relacionar novas informações ao que já sabe e produzir, dessa forma, novos conhecimentos. Para que ocorra essa aprendizagem, de acordo com Schlünzen (2000, p. 82) é necessário que os estudantes desenvolvam suas potencialidades e realizem atividades que façam sentido, pois “as informações que são significativas para o aluno podem ser transformadas em conhecimento [...] O aluno consegue descobrir a relação com tudo que está aprendendo, a partir de seus interesses individuais dentro do seu contexto”.

Em atividades lúdicas os estudantes além de desenvolver habilidades e potencialidades, exteriorizam seus desejos, interessem e gostos, estimulam a memória, a concentração e a imaginação. De acordo com Oliveira (2007, p. 2), diante de práticas educativas lúdicas o educando “se envolve de tal maneira, que usa em suas ações, sentimentos e desejos, conseguindo juntar o pensamento, a linguagem e a fantasia”.

Segundo Rezende (2010) atividades pedagógicas de caráter lúdico compreendem jogos ou brincadeiras menos consistentes e mais livres de regras ou normas que não visam a competição como objetivo principal, mas a realização de uma tarefa de forma prazerosa e apresenta sempre a presença de motivação para atingir os objetivos.

As brincadeiras e jogos podem e devem ser utilizados como uma ferramenta importante na educação e frequentemente, ajudam a memorizar fatos e favorecem testes cognitivos. Os jogos e brincadeiras vivenciados pelos estudantes,

retratam a variada realidade que cerca as crianças. Os argumentos vivenciados e os conteúdos da atividade lúdica são retirados das diversas atividades humanas, entre outras, de trabalho, de lazer, das relações interpessoais, dos objetos e dos fatos

relevantes da época em que vivem. Quanto mais a criança amplia os conhecimentos da realidade com a qual se defronta, mais ricos e variados são os argumentos e os conteúdos usados nas brincadeiras. (VENGUER, 1986, p. 134-135, apud LIMA, 2008, p. 117 – 118)

Na pesquisa desenvolvida por Pena e Neves (2014), concluiu-se que por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo onde está inserida, aprende a respeitar o outro, obedecer a comandos, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente.

Portanto é necessário que EPAEE com síndrome de down sejam estimulados em sua capacidade de dar sequência lógica aos fatos, estabelecendo uma ligação entre fantasia e realidade, ampliando as suas experiências e o conhecimento do mundo que o cerca, desenvolvendo a imaginação, a criatividade, o gosto e as habilidades artísticas, além de se sentir instigados a procurar soluções para os problemas vivenciados.

Os estímulos podem ocorrer por meio dos jogos, brincadeiras, e materiais pedagógicos que, segundo Rego (2007), são considerados como uma fonte de promoção de desenvolvimento, pois através deles pode-se aprender atuando numa esfera cognitiva que depende de motivações internas e desenvolvem as funções psicológicas superiores, como: pensamento, linguagem, atenção, memória e ação planejada.

A utilização de jogos, brinquedos e materiais didáticos, como estratégias no processo de ensino e aprendizagem, favorece o desenvolvimento de distintas atividades lúdicas, significativas e contextualizadas em relação em estudante.

Desta forma, todos os RLP utilizados durante os atendimentos devem ser apresentados aos estudantes de maneira lúdica, pois eles necessitam ter a oportunidade de experimentar e conhecer cada objeto, favorecendo, assim, que se alcance os objetivos pedagógicos pré-definidos pelo professor, bem como sua interação com o EPAEE no processo de ensino e aprendizagem. Para a construção de um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo e contextualizado com o interesses, habilidades e potencialidades dos EPAEE a participação dos sujeitos e a experimentação são fundamentais.

RESULTADOS

Como explicitado anteriormente, os RLP contribuem de maneira significativa, como estratégia, para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com SD, pois ao se divertir com situações pedagógicas mediadas pelo professor, o sujeito passa a construir seu próprio conhecimento. Deste modo utilizamos esses recursos para contribuir com o aprendizado das estudantes que participam da pesquisa.

A estudante A. e a estudante M. iniciaram os atendimentos no mês de abril de 2015. A estudante denominada A. tem 27 anos de idade e possui Síndrome de Down. Atualmente participa apenas dos atendimentos no CPIDES, porém já frequentou a escola regular e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. A estudante denominada M. tem 6 anos de idade e possui Síndrome de Down. Além de participar dos atendimentos no CPIDES, frequenta a escola regular, onde está matriculada no Pré-I da Educação Infantil, bem como um centro clínico. Para o planejamento das atividades buscamos nos atentar na realidade social e familiar das estudantes, suas características pessoais, seus interesses, potencialidades e dificuldades. Como afirma Mrech (2008) uma deficiência pode suscitar processos diferentes em relação ao desenvolvimento dos estudantes, pois estes vivem em contextos sociais distintos, desta forma, devemos considerar que cada caso se torna exclusivo tendo que ser considerado de maneira específica.

Conforme Gomes (2010) as atividades desenvolvidas nos atendimentos, para estudantes com SD, devem consistir em tarefas que permitam eliminar barreiras e otimizar a aprendizagem, desta forma precisam ser aproveitadas as potencialidades que as estudantes dispõem, para que ocorra a aprendizagem significativa e contextualizada as estratégias de ensino e os RLP precisam estar articuladas ao interesse das estudantes.

Com o intuito de realizar atividades de acordo com o interesse das estudantes, utilizamos em todos os atendimentos diversos recursos pedagógicos considerados como lúdicos no contexto de cada uma das estudantes com SD. Schwartzman (1999) afirma que os estudantes com SD em um ambiente educativo permeado por atividades lúdicas favorecem sua estimulação.

A estudante A. tem grande desejo em ser alfabetizada, deste modo desenvolvemos atividades que vão ao encontro da vontade da estudante, utilizando recursos e temas diversos, que partem de seu cotidiano, como rotina doméstica, compras, supermercado, alimentação, entre outros. A estudante M. também tem um grande desejo em ser alfabetizada e por aprender, de modo geral, principalmente as atividades que são desenvolvidas em sua escola regular. Assim, as atividades desenvolvidas com essa estudante partem de seu interesse, como seu próprio nome, as letras do alfabeto e os números.

O processo de alfabetização de estudantes com SD é semelhante à dos estudantes que não possuem deficiência. A diferenciação relaciona-se ao ritmo de aprendizagem, pois conforme Falconi e Silva (2010) os estudantes com esta síndrome requerem um período mais longo para a aquisição da língua escrita e compreensão de conceitos mais ABSTRACTOS.

As estratégias de ensino e aprendizagem devem proporcionar às estudantes a oportunidade de contextualizar os conteúdos aprendidos com seus interesses e saberes prévios para que cada uma possa construir seu conhecimento de forma significativa. Ao ter como ponto

de partida os saberes já construídos pelos estudantes, eles associarão as novas informações ao que já sabem e construirão uma aprendizagem significativa, conforme Ausubel (1982).

Nos primeiros atendimentos com a estudante A. foi realizado um teste diagnóstico envolvendo o próprio nome da estudante e o alfabeto, para realização deste teste utilizamos as letras móveis como RLP. Em seguida dialogamos sobre seus objetivos e anseios educacionais para este ano letivo, a partir desta conversa inicial surgiu o tema central para trabalharmos este ano, compras em supermercado.

Além de apresentar produtos do cotidiano da estudante, realizamos uma pesquisa em folhetos de ofertas de supermercados, da cidade onde reside, sobre outros produtos que a estudante ainda não conhecia. O editor de textos da Microsoft, Word, foi um importante recurso, disponível no computador, para a realização dos atendimentos (figura 2).

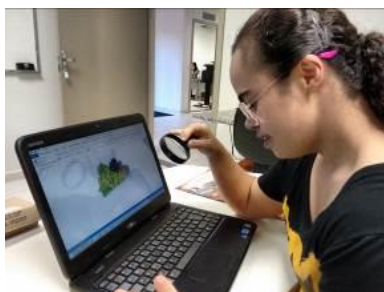


Figura 2 - Estudante A. utilizando a lupa para desenvolvendo atividades no computador.
Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

A estudante A. sempre se interessa ao utilizar o computador, e os diversos recursos que o mesmo oferece, durante a realização de atividades durante os atendimentos, por isso, podemos considera-lo como um RLP.

Buscamos utilizar nas atividades imagens reais e não desenhos, pois não queríamos infantilizar as atividades da estudante A. O uso dessas imagens propiciou momentos de diálogos, pois ao ver a imagem ela fazia relação com algum fato de sua vida. As atividades realizadas por meio do computador sempre eram impressas e anexadas em seu portfólio de atividades pedagógicas.

Nos primeiros atendimentos com a estudante M. foi realizado um teste diagnóstico envolvendo o próprio nome da estudante e algumas letras do alfabeto, para realização deste teste utilizamos as letras móveis e massa de modelar como RLP (figura 3). Em seguida dialogamos sobre seus principais interesses e a escola regular.



Figura 3 - Estudante M. modelando as letras do seu nome.
Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

Para planejar atividades para a estudante M., a pesquisadora sentiu a necessidade de fazer uma visita até a escola regular onde estuda, a fim de conhecer os conteúdos programáticos e temas que seriam abordados em sala de aula com a estudante. A partir deste diálogo com a escola foi analisado que seria significativo para a estudante que ela passasse a reconhecer as letras do alfabeto, principalmente as de seu nome.

A fim de que a estudante reconhecesse as letras de seu próprio nome utilizamos letras móveis, massa de modelar, letras modeladas, tapete alfabético, entre outros RLP, com o intuito de que a estudante realmente interiorizasse este símbolo reconhecendo-se por meio dele. A estudante M. não realiza a escrita das letras, pois apresenta a coordenação motora fina ainda desordenada. Porém, já reconhece e identifica todas as letras do seu nome.

O reconhecimento e a identificação de seu próprio nome são avanços muito relevantes detectados na aprendizagem da estudante, visto que o conteúdo já foi abordado na escola comum.

No CPIDES, as letras móveis e a massa de modelar, assim como todos os RLP trabalhados são apresentados aos estudantes de maneira lúdica, eles têm a oportunidade de experimentar, explorar e conhecer cada objeto, favorecendo, dessa forma, sua interação no processo de aprendizagem. Para a construção de um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo e contextualizado com os interesses, habilidades e potencialidades dos EPAEE que frequentam os atendimentos no CPIDES, a participação dos sujeitos e a experimentação são fundamentais.

Apesar de ocorrer o planejamento de todos os atendimentos, respeitamos a vontade das estudantes. Se elas não estiverem dispostas a realizar alguma atividade proposta ou utilizar algum RLP, realizamos outras atividades e escolhemos outras estratégias e recursos. Ambas estudantes já solicitaram a utilização de outros recursos disponível na SRM do CPIDES, e no decorrer da brincadeira buscamos dialogar e voltar as atividades para o tema central dos atendimentos, a alfabetização das estudantes.

Para estimular a formação de palavras das estudantes confeccionamos letras móveis ampliadas, para que as encontrasse sem dificuldade. A estudante A. ficou muito entusiasmada

com as letras móveis ampliadas, pois conseguia encontrá-las sem dificuldade e, deste modo, formar palavras com facilidade. A estudante M. gostou muito das letras móveis ampliadas, porém, durante os atendimentos, ela achou mais interessante e significativo desenvolver as atividades com o tapete alfanumérico. As letras móveis estão sendo muito utilizadas nos atendimentos, pois algumas atividades, desenvolvidas com ambas estudantes, solicitam a formação do alfabeto, sílabas, palavras e frases. Quando as estudantes concluem as atividades satisfatoriamente, são incentivadas, com isso ficam muito contentes e animadas em continuar no processo de construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Os processos de ensinar e aprender exigem a realização de situações em que as estudantes sejam estimuladas a curiosidade e ao interesse em aprender para construir o conhecimento, bem como construir valores necessários para a sua inclusão digital e também social.

Podemos concluir que as atividades propostas nos atendimentos têm gerado estímulos aos EPAEE que frequentam aos atendimentos no CPIDES, uma vez que partem de seus próprios interesses, o que tornam as atividades mais significativas. Assim, passam a despertar a atenção, proporcionando a construção do conhecimento, valorizando habilidades desenvolvidas, e reconhecendo sua potencialidade.

A fim de verificar quais RLP permitiram a participação ativa das estudantes e facilitaram sua aprendizagem, a pesquisadora as avaliou em todo o desenvolvimento das atividades de forma contínua, observando seus avanços e o envolvimento de cada uma delas nos atendimentos.

CONCLUSÃO

Ambas estudantes sentem estímulo para continuar realizando as atividades propostas quando percebem seu avanço ou ficam felizes ao utilizarem um recurso diferenciado que tem por intuito educar de maneira lúdica e espontânea. O respeito ao tempo e ritmo de cada uma das estudantes foi fundamental para que elas se sentissem valorizadas e instigadas a construir seu conhecimento a partir da realização das atividades propostas.

O uso de RLP para o desenvolvimento das atividades também foi de extrema importância e significância para o processo de ensino e aprendizagem das estudantes. Ao propormos a utilização desses recursos as estudantes ficavam contentes e estimuladas, percebendo a preocupação da pesquisadora com o bem-estar de cada uma.

Diante do exposto percebemos que as estudantes obtiveram avanços significativos em relação a sua alfabetização, cada uma com seu ritmo e tempo. A estudante A. já consegue pensar sobre as famílias silábicas e formas palavras com sílabas simples com o auxílio da pesquisadora. A estudante M. já reconhece e identifica as letras de seu nome, necessitando apenas de estímulo, e não de auxílio.

Os resultados parciais obtidos até o presente momento correspondem à proposta da pesquisa, de que todos são capazes de aprender (ainda que em tempos e de formas distintas) se tiverem suas potencialidades desenvolvidas mediante a promoção de atividades significativas e direcionadas à sua realidade, interesses e objetivos. Acredita-se que esse seja o grande desafio dos professores, que por sua vez devem acreditar no potencial de seus estudantes e promover um processo de ensino e aprendizagem que esteja direcionado à superação de obstáculos e limitações e ao reconhecimento de habilidades.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

FALCONI, Eliane R. M.; SILVA, Natalie A. S. **Estratégias de Trabalho para Alunos com Deficiência Intelectual**. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/hhHhQD>. Acesso em: 12 jun 2015.

GOMES, Adriana L. L. V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. In: GOMES, Adriana L. L. V.; POULIN, Jean R.; FIGUEIREGO, Rita V. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v.2 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

LIMA, José M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MRECH, Leny M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. 2008. Disponível em: <http://goo.gl/hRvabc> Acesso em: 12 jun 2015.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-cultural**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

OLIVEIRA, Sirlândia R. **As Contribuições do Lúdico para Crianças com Down**. Irecê/Bahia, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/o44OV1> Acesso em: 30 mai 2015.

OMODEI, Juliana D. **Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem: apontamentos de uma pesquisa e intervenção**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

PENA, Angela C.; NEVES, Maria A. L. **A importância das atividades lúdicas no universo da educação infantil**. Disponível em: < <http://goo.gl/5uZcKd>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

REZENDE, Jeziel A. **Atividades lúdicas selecionadas na terapêutica da Ansiedade para Deficientes Auditivos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Superior de Educação e Teologia, São Paulo.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SCHLÜNZEN, Elisa T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. 2000. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SCHWARTZMAN, José S. et al. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memmon: 1999.

SILVA, Ana P. M.; ARRUDA, Aparecida, L. M. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. Vol. 5. Nº 1. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/i1GGnk>. Acesso em: 20 mai. 2015.

ZANONI, Patrícia; COSTA, Gisele M. T. **A Criança com Deficiência Intelectual e o Fantástico Mundo da Literatura Infantil**. Getúlio Vargas – RS, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/eQTh6Z>. Acesso em: 19 jun. 2015.

REDES SOCIAIS, ADOLESCÊNCIA E ATO INFRACIONAL: ENSAIO TEÓRICO PARA UM CAMPO INVESTIGATIVO EMERGENTE

SOCIAL NETWORKS, AND ADOLESCENT INFRACTION: THEORY TEST FOR INVESTIGATIVE EMERGING FIELD

Vinícius Willian da Costa Branquinho¹, Alex Sandro Gomes Pessoa

¹Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Faculdade de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação. e-mail: viniciusw_branquinho@hotmail.com

RESUMO

Esse artigo apresenta um ensaio teórico sobre as redes sociais e sua utilização por adolescentes em conflito com a lei. Buscamos, inicialmente, apresentar ao leitor nossa concepção de subjetividade e adolescência, que se fundamenta nos processos históricos e sociais que constituem tais categorias. Em seguida, são realizados apontamentos introdutórios sobre a relação do grupo supracitado e as tecnologias, mais especificamente as redes sociais. A proposta desse trabalho é lançar provocativas para esse campo investigativo pouco explorado por cientistas sociais e suscitar uma discussão sobre a relevância da temática.

Palavras-chave: adolescência; redes sociais; subjetividade; culturas-juvenis; cultura.

ABSTRACT

This paper presents a theoretical approach on social networks and its use by adolescents in conflict with the law. At first, we introduce to the reader our conceptualization of subjectivity and adolescence, which is based on historical and social processes that build these categories. Then, introductory notes on the group of adolescents and technologies are conducted, more specifically about social networks issues. The purpose of this paper is to promote new debates for this investigation field underexplored by social scientists and raise a discussion about the relevance of this topic.

Keywords: adolescence; social networks; subjectivity; juvenile-cultures; culture.

INTRODUÇÃO

A internet é considerada um dos maiores fenômenos da humanidade, tendo em vista as implicações e mudanças drásticas nas relações interpessoais. Entre seus recursos mais populares, há as redes sociais, que se configuram como locais virtuais de interação constante entre as pessoas, distinguindo-se da interação presencial. Conforme Rosa e Santos, “entre as principais funções das redes sociais de Internet, encontram-se a possibilidade de comunicar-se com outras pessoas, de estabelecer e de manter contatos” (2013, p. 9).

As redes sociais são diversas e aumenta cada dia o número de usuários que acessam suas ferramentas. Entre as principais redes sociais utilizadas atualmente destacamos o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Snapchat* e o *Whatsapp*. Todas estas redes permitem um acesso constante, produzindo novas modalidades de relações que interferem na constituição das subjetividades.

É possível, por meio das redes sociais e a partir das características de cada uma delas, elaborar um perfil público ou semi público e integrar-se a uma lista de outros usuários com os quais se compartilham conexões. O advento das redes sociais causou intriga e polêmica no meio acadêmico, o que fez surgir diversas pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, tais como os trabalhos de Lévy e Lemos (2010), de Castells (1999), Boyd e Ellison (2007), entre outros. Desse modo, podemos afirmar que o desenvolvimento de comunidades e redes sociais *on-line* é provavelmente um dos maiores acontecimentos dos últimos anos, sendo uma nova maneira de organização social. Essas redes sociais têm estabelecido novas configurações nas relações interpessoais e, conseqüentemente, na maneira de ser do homem em toda sua complexidade individual e social.

Essas novas interações nas redes sociais têm características importantes e diferenciadas, tais como um perfil que representa o indivíduo. As redes sociais desconsideram tempo e espaço, ou seja, podem advir em diferentes modalidades (um-para-um, um-para-muitos e muitos-para-muitos), como também permite o acesso e a interferência de diferentes usuários conectados pela rede em qualquer lugar do planeta (ROSA, 2013).

O objetivo deste artigo é apresentar um ensaio teórico sobre as redes sociais e sua utilização por adolescentes em conflito com a lei. Buscamos, inicialmente, apresentar ao leitor nossa concepção de subjetividade e adolescência, que se fundamenta nos processos históricos e sociais que constituem tais categorias. Em seguida, são realizados apontamentos introdutórios sobre a relação do grupo supracitado e as tecnologias, mais especificamente as redes sociais. A proposta desse trabalho é lançar provocativas para esse campo investigativo pouco explorado por cientistas sociais e suscitar uma discussão sobre a relevância da temática.

CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS SUBJETIVIDADES

A sociedade contemporânea é pautada em ideias neoliberais e de globalização. Nesse cenário, as mudanças provenientes das relações mediadas pelas redes sociais também produziram novos modelos de compra e consumo, que pode ser exemplificado nas transações comerciais *online* que trouxeram implicações para o mercado financeiro.

Podemos, diante dessa contextualização, considerar que existem novas configurações relacionais do ser humano, o que conseqüentemente altera questões relativas à subjetividade, uma vez que a entendemos como algo histórico e social, e, portanto, construída no tempo a partir da história individual e submetida ao social e à própria cultura (LEONTIEV, 1978). Desse modo, não compreendemos a subjetividade como algo imanente onde são depositados estruturas e comportamentos de forma passiva e descontextualizada, mas uma construção incessante e ininterrupta.

A subjetividade deve ser encarada não como algo estático e fixo, ou como algo interno:

O sistema subjetivo é um sistema aberto, abrangente e irregular, que influencia as diversas experiências humanas no processo de subjetivação. A subjetividade conduz a um conceito diferente do psíquico, que impede sua codificação em categorias rígidas e imutáveis ou em entidades objetivas suscetíveis de medição, manipulação e controle. A subjetividade se constitui em unidades complexas, comprometidas de diferentes formas com sistema subjetivo como um todo, tanto na organização singular do sujeito concreto, como nos diferentes níveis da subjetividade social (GONZALEZ REY, 2011, p. 38-39).

O ser humano como pertencente a uma sociedade e uma cultura não se constitui sozinho, mas está submetido às condições histórico-culturais. A subjetividade é, dessa maneira, “entendida nas mais diversas formas: como intrapsicológica, como referente ao mundo privado, por configurações subjetivas, intersubjetividade, como resultante de cruzamento de fluxos linguísticos e agenciamentos sociais” (MOLON, 2011, p. 614).

Sendo assim, o processo de construção da subjetividade envolve tanto o mundo interno quanto o mundo externo ao indivíduo. Vigotski afirma que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo” (*apud* MOLON, 2011, p. 616), ressaltando a importância que as relações sociais têm para a formação do sujeito e para a constituição da subjetividade.

Entendemos, a partir das interlocuções estabelecidas com essa abordagem teórica, que o ser humano está sempre em formação e, portanto, nunca será um ser acabado, pois está imerso num processo dialético de construção constante da sociedade e de si mesmo. Rubinstein, citado por Gonzalez Rey (2012), conclui que:

A dimensão social não se mantém como fato externo em relação ao homem: ela o penetra e desde dentro determina a sua consciência. Por meio de: a) a linguagem, a fala, essa forma social de conhecimento; b) o sistema do saber que é resultado teoricamente conscientizado e formalizado da prática social; c) a ideologia que, na sociedade de classes reflete os interesses classistas e, por último, d) a correspondente organização da prática individual, a sociedade vai configurando tanto o conteúdo como a forma da consciência individual de cada pessoa. (GONZALEZ REY, 2012, p.174).

É importante destacar que a realidade é algo universal, mas cada um a percebe de uma maneira, a partir de sua história particular, que não é paralela à história e a cultura, mas que entrelaçam entre si dialeticamente. Podemos afirmar, dessa maneira, que “a subjetividade é composta por elementos inter-relacionados e interdependentes que se perpetram no indivíduo e no âmbito social, conformando um sistema complexo e dinâmico” (ROSA, 2013, p. 55).

Buscamos a compreensão do homem numa concepção situada criticamente, ou seja, que vê o ser humano em todas as suas dimensões, representado num “sistema integrador do interno e do externo, tanto em sua dimensão social, como individual que, por sua gênese, é também social” (ROSA, 2013, p. 56). Não compreendemos o ser humano fora de sua relação com o outro e não o fragmentamos em partes.

Gonzalez-Rey (2007) divide a subjetividade em social e individual. Para o autor:

a organização subjetiva dos diversos espaços sociais, os quais formam um sistema configurado pela multiplicidade de produções que, em uma determinada sociedade, faz parte de maneira diferenciada e parcial dos distintos espaços nela coexistentes. A diferença entre o conceito de subjetividade social e qualquer das categorias particulares que definem processos somente pode ser realizada dentro do sistema, e não de forma isolada (ROSA, 2013 *apud* GONZALEZ-REY, 2007 p. 146-147).

A subjetividade se expressa em nível social, como parte dela, porém “esta não se diferencia da individual por sua origem, mas sim, pelo cenário de sua constituição” (MOLON, 2011. p.616). O social não é externo ao homem, mas o próprio indivíduo transcende pela apropriação no meio social, numa relação dialética.

Há, então, um processo na constituição do homem que integra simultaneamente estas subjetividades, sendo o sujeito “um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente constitui-se nela” (MOLON, 2011, p.616). Não há dicotomia sobre as denominações de subjetividade, o que existe é um contínuo entre o social e o individual.

Sendo a subjetividade nessa concepção algo que não se finaliza, mas percorre toda existência, não há algo marcante que definiria toda a singularidade, como postulado por correntes da psicologia tradicional. A subjetividade, então, se constrói mediante todo um processo da integração de várias facetas sociais e individuais, não sendo constituída por outras naturezas a não ser aquela que a constitui socialmente. Desse modo, a subjetividade:

é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento (GONZALEZ REY, 2011, p. 36-37).

Vivemos em constante aprendizagem e paramos de construir nossa subjetividade apenas quando morremos. Podemos considerar que o processo de construção da subjetividade é constante. Em outras palavras, não nascemos sujeitos, mas nos constituímos a partir do processo de hominização que provém da sociedade e da cultura. Tais atributos nos diferenciam das demais espécies animais e corroboraram para um salto qualitativo em termos da própria constituição do psiquismo humano, o que inclui os elementos constituintes da subjetividade.

INTERLOCUÇÕES SOBRE APROPRIAÇÃO CULTURAL E REDES SOCIAIS

No decorrer do desenvolvimento filogenético, o ser humano começa a viver em sociedade. Assim, “a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho” (LEONTIEV, 1978, p. 261), ou seja, a partir do uso de instrumentos e de signos. Isso constitui o homem e, ao mesmo tempo, constrói a sociedade, sendo que “trabalhar é antes e fundamentalmente, fazer-se a si mesmo, transformando a realidade” (BARÓ, 1996, p. 15).

Pela atividade o homem adapta a natureza, modificando-a a partir do desenvolvimento de suas necessidades, e isso altera o modo de viver do homem e, conseqüentemente, sua maneira de conceber o mundo e a sua existência. “Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens” (LEONTIEV, 1978, p. 263). Sendo assim, as gerações não precisam começar do zero, mas há um conhecimento já posto no qual há uma apropriação.

Compreende-se, então, o sentido como algo de natureza subjetiva, de suma importância na constituição da subjetividade. Como exemplo, citamos as emoções que tomam sentidos diferenciados para cada pessoa a partir de um mesmo evento. Isso se torna de grande valia no contexto das redes sociais, onde a emoção instantânea é diminuída, não há a presença física e cada palavra lida, imagem e vídeo visualizados tomarão um significado diferente para cada um, que difere a partir de trajetórias de vida singulares.

Essas considerações instigam pesquisadores do campo das ciências humanas a compreender os mecanismos que estão presentes na constituição de subjetividades de adolescentes que mantêm relações interpessoais pelas redes supracitadas e os sentidos atribuídos aos novos recursos tecnológicos presentes nas culturas juvenis. A comunicação certamente constitui a subjetividade do homem, e nada mais algoz na comunicação hoje do que as redes sociais, que interferem na sociedade e na maneira do sujeito se constituir. Esse campo investigativo abre margem para referenciais que estejam mais condizentes com as demandas desse segmento etário.

A apropriação da cultura e da realidade humana é condição na construção da subjetividade. Desse modo, as redes sociais virtuais, além de constituírem um modo de existência, configuram-se, também, como um instrumento no qual o indivíduo se apropria e, conseqüentemente, constrói o seu ser, criando no homem aptidões novas para o estabelecimento de relações que são mediadas pelas tecnologias de comunicação, que se configuram como ferramentas e instrumentos simbólicos criados pela própria humanidade.

De certo modo, há um processo ativo do usuário das redes sociais⁶³, pois “o processo de apropriação é o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana” (LEONTIEV, 1978, p.266). Sua atividade está presente na comunicação através da linguagem, dos vídeos, das fotos e escritos postados. Consideramos que alguns casos a constituição individual do sujeito se dá partir desta configuração, ou seja, a pessoa entra em contato com a rede social a partir do outro e com o outro, e nessa relação transforma o virtual no qual está inserido e o real que o constitui.

⁶³ Todavia reconhecemos que categorias como alienação devem fazer parte do processo de análise.

Todavia, devemos elaborar as devidas críticas ao uso indevido dessas ferramentas e as questões que trazem implicações psíquicas aos seus usuários. O estabelecimento de relações exclusivas no mundo virtual e a impossibilidade de outras formas de interação social, a precarização da diversidade de recursos culturais apropriados, a inacessibilidade a outras linguagens são alguns dos temas que merecem atenção nessa temática.

Nesse intercâmbio de pessoas a partir das redes sociais, há uma nova configuração no estabelecimento das relações humanas. O virtual liga pessoas, constituindo, portanto, maneiras novas de agir e de se relacionar que vão depender da apropriação que o indivíduo faz do conteúdo e das relações na rede a partir da sua história individual e do seu contexto histórico. Não levar esses aspectos em consideração é negligenciar modelos que reverberam na constituição de subjetividades.

ATO INFRAACIONAL E REDES SOCIAIS: NOVAS DEMANDAS INVESTIGATIVAS

É importante salientar que a adolescência, dentro da perspectiva histórico-cultural, não deve ser entendida como algo natural e a partir de determinismos biológicos ou simplesmente uma fase de transição com a iniciação da sexualidade, mas sim, como uma construção histórica recente da atividade humana.

A psicologia tradicional considera a adolescência como fase natural do desenvolvimento humano, com conflitos e problemas que seriam inerentes a essa faixa etária. Os aspectos sociais e culturais são deixados de lado ou secundarizados. Segundo Anjos (2014, p. 109), “esta unilateralidade biológica, que considera a adolescência uma fase de perturbações vinculadas à sexualidade, é influenciada pelos estudos das mudanças corporais ocorrentes na puberdade”. Consideramos tais postulações limitadoras da compreensão totalitária dos significados sociais que a adolescência adquire a partir de demarcações históricas, dadas socialmente.

Vários estudos apresentam essa compreensão naturalizada da adolescência, ou seja, com uma visão apriorística e biológica do homem. Entre eles, podemos citar Erickson (1976), com uma visão de crise de identidade na adolescência; Knobel (1989) que introduz a adolescência como uma síndrome; Freud que entende as crises na adolescência como reflexo das experiências vividas na infância a partir de instintos sexuais (TOMIO, 2009).

A psicologia histórico-cultural propõe uma compreensão da adolescência a partir da realidade social e não dicotomiza a relação biológica com a cultura, antes sugere uma compreensão totalitária desses fenômenos. Contudo, “discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa” (ANJOS, 2014, p.110). Esta abordagem considera a adolescência como um segmento

etário criado pela cultura, por meio de sentidos e significados estabelecidos pela própria organização social.

Bock (2004) define a adolescência como “esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar” (p. 61). A adolescência, então, não se reduz a visão natural e de mudanças biológicas. Complementando essas ideias, Ozella (2003) afirma que:

Faz-se necessário abandonar a visão romântica que vem permeando o estudo da adolescência, como uma fase caracterizada por comportamentos típicos estereotipados que não correspondem aos fatos e ao adolescente concreto com os quais nos deparamos. Se na aparência ele corresponde, isto pode caracterizar uma profecia autorrealizadora que leva os jovens a se comportar de determinadas maneiras para se adaptar às expectativas colocadas pela sociedade. (OZELLA, 2003, p. 39).

Sendo a adolescência algo construída socialmente e que marca a pessoa humana, não podemos entender o próprio adolescente e seus atos de uma forma naturalizada e individualizada, não levando em conta os marcadores sociais. Assim sendo, os atos infracionais envolvendo uma parcela de adolescentes não podem ser analisados a partir de modelos explicativos de senso comum, tornando naturais e individualizando uma questão que também deve ser entendida como um fenômeno social.

O conceito de ato infracional é “a conduta descrita como crime ou contravenção penal, quando praticada por criança ou por adolescente” (ECA, artigo 103). Ainda com base nas prerrogativas jurídicas, criança é a pessoa que possui até doze anos de idade incompletos e adolescente é a pessoa que possui entre doze e dezoito anos de idade incompletos (ECA, art 2º, lei 8069/90).

Os atos infracionais são julgados pela lei mediante sua gravidade. A medida socioeducativa imposta leva em consideração a mesma lógica, sendo que a reincidência contribui para a manutenção da própria medida socioeducativa (SINASE, 2006). Importante salientar que na esfera jurídica, segundo o Manual Prático das Promotorias de Justiça da Infância e Juventude:

o Estatuto da Criança e do Adolescente considera crianças e adolescentes pessoas em desenvolvimento, o que justifica a responsabilização do infrator, visando a recomposição da paz social rompida com o comportamento ilícito, mas não com foco no sentido aflitivo da medida, e sim na socioeducação do ato infracional (MPPJII, 2012 p.21).

Os maiores índices de atos infracionais envolvendo adolescentes são de roubo e tráfico, de acordo com o levantamento anual dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa realizado pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (2012), sendo 38,70% de roubos e 27,05% de tráfico. Também aparecem os homicídios (9,03%), furtos (4,24%), porte de arma de fogo (2,72%), tentativa de homicídio (2,68%), latrocínio (2,19%), estupro (1,45%), entre outras atividades ilícitas (11,94%) envolvendo

adolescentes. Ainda de acordo com esse levantamento, o estado de São Paulo lidera as taxas de atos infracionais de maneira alarmante (40,16%), seguido por Pernambuco (7,54%).

Quanto ao gênero, 95% dos adolescentes que cometem atos infracionais pertencem ao sexo masculino e 5% ao sexo feminino. Com relação à faixa etária, 54% dos adolescentes que estão em restrição ou privação de liberdade têm entre 16 e 17 anos, 24% entre 18 e 21, 17% entre 14 e 15, 3% entre 12 e 13 e 2% aparecem como não especificados (SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2012).

As medidas socioeducativas são ações inter-setoriais que buscam a reinserção social do adolescente com envolvimento em atos infracionais, bem como prima pela prevenção de reincidências (MONTE; SAMPAIO, 2012; MONDINI, 2011; NARDI; DELL'AGLIO; 2012). As medidas aplicadas se subdividem em: a) internação, b) semiliberdade, c) liberdade assistida, d) prestação de serviços à comunidade, e) obrigação de reparar o dano, f) e, por fim, a advertência (SINASE, 2006).

Dada à complexidade dos casos que envolvem adolescentes com envolvimento em ato infracional apontamos que estudos, com recursos investigativos variados, devam ser direcionados à compreensão dessa problemática. O desvelamento da realidade desses grupos, bem como uma análise dos elementos presentes nessa cultura, pode auxiliar na elaboração de políticas sociais e programas educativos que colaboram no processo de reinserção social de adolescentes com envolvimento em ato infracional.

Levando em consideração a adolescência como uma construção social, como exposto anteriormente, e ao reconhecermos que os recursos tecnológicos são parte das culturas juvenis, faz-se necessário compreender como adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa acessam tais recursos e estabelecem padrões de relacionamentos a partir das ferramentas disponíveis.

A inexistência de pesquisas sobre o uso das redes sociais por adolescentes que cometeram atos infracionais torna emergente esse debate para os profissionais da psicologia e áreas correlatas. Partimos da hipótese que as redes sociais têm possibilitado novas formas de relacionamento e modificado a realidade de adolescentes, incluindo àqueles em cumprimento de medida socioeducativa.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes. **Atos de pesquisa em educação**. Araraquara, v.9, n.1, p. 106-126, jan/abr. 2014.

BARÓ, I. M. O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, vol.2, n.1, p. 7-27 1996.

- BOCK, A.M.B. A Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. V.11, n.1, p. 63-76. 2007.
- BRASIL, Presidência da República. **Levantamento anual dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa**. 2012.
- BRASIL, Presidência da República. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.asbrad.com.br/conte%C3%BAdo/sinase_integra1.pdf>
- FEDERAL, Governo. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal**, 1990.
- GONZALEZ-REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, vol. 24, n. 1, pp. 155-179, 2007.
- GONZALEZ-REY, F. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **Estudos contemporâneos da subjetividade**, Brasília, vol. 2, n.2, pp. 167-198, 2012.
- GONZALEZ-REY, F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, vol.16, n.4, pp. 613-622 , 2011.
- MONTE, F. F. C. & SAMPAIO, L. R. Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 25 n. 2, pp. 368-377. 2012.
- NARDI, F. L.; DELL'AGLIO, D. D. Adolescentes em conflito com a lei: percepções sobre a família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 28 n. 2, pp. 181-191, 2012.
- OZELLA, S. (Org.) et al. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROSA, G.; SANTOS, B. **Facebook e as nossas identidades virtuais. (ver edição)** Brasília: Thesaurus Editora, 2013.
- TOMIO, N.A.O.; FACCI, M.G.D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.12, n.1, p.89-99, jan/abr.2009. Disponível em:<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v12n1/008_Noeli_Tomio.pdf>.

REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

REFLECTIONS ON THE QUALITY OF BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL

Tatiana Pinheiro de Assis Pontes¹, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

¹Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT, Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, Presidente Prudente-SP. e-mail: tatiana.pinheiro2@hotmail.com

RESUMO

Este texto apresenta uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo refletir sobre as tendências conceituais desenvolvidas historicamente sobre o tema qualidade da escola pública no Brasil. Além disso, buscou-se levantar questionamentos acerca da função da escola e dos interesses velados em suas mudanças. Foram empregados os seguintes procedimentos metodológicos: seleção de obras específicas sobre as temáticas abordadas; leitura e registro das informações; interpretação das abordagens dos autores; organização dos questionamentos; apresentação dos resultados e das conclusões possíveis. Entre as questões apontadas, colocamos em discussão seguinte indagação: observando a escola pública hoje, podemos dizer que ela perdeu a qualidade? Entre outras conclusões, podemos dizer que a educação escolar no Brasil melhorou muito nas últimas décadas, pois, abriu- a todas as camadas sociais, resultando no acesso das classes populares, que antes ficavam excluídas desse tipo de educação.

Palavras-chave: Expansão da Escola Pública. Reformas educativas. Função Social da Escola Pública. Hegemonia Neoliberal. Qualidade da Educação Escolar.

ABSTRACT

This paper presents a bibliographic research that aimed to reflect on the conceptual trends historically developed on the theme of quality public school in Brazil. In addition, it sought to raise questions about school function and vested interests behind its changes. Were the following methodological procedures employed: selection of specific works on the issues addressed; reading and recording information; interpretation of the approaches of the authors; organization of questioning; presentation of results and possible conclusions. Among the issues raised, put into question following discussion: watching public school today, we can say that she lost quality? Among other findings, we can say that education in Brazil has improved greatly in recent decades, therefore, opened it to all social strata, resulting in access of the popular classes, which were previously excluded from this type of education.

Key-words: Public School Expansion, Educational Reforms, Social Public School function, Neoliberal hegemony, Quality School Education.

INTRODUÇÃO

A temática qualidade de ensino tem sido pauta de estudos e de discussões conflituosas há várias décadas. O professor Celso de Rui Beisiegel (2006) defende a tese de que, ao se abrir às camadas populares, a educação escolar brasileira obteve melhorias qualitativas, num percurso

histórico marcado por diversos entraves e conflitos políticos e sociais/familiares em prol da democratização do ensino.

Di Giorgi; Leite (2010) relembram que durante muito tempo, mais de dois séculos, não houve educação escolar no Brasil. Essa função, no período colonial, era exercida pelos Jesuítas, que catequizavam os indígenas, isto é, ensinavam a religião por meio da Língua Portuguesa e por outro lado, com a evolução desse sistema de ensino, a companhia de Jesus se voltava cada vez mais a oferecer instrução e formação à elite.

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, foi determinante para a criação dos primeiros cursos superiores no país e tinham como objetivo central atender às necessidades da elite que aqui vivia. Em relação à escola elementar, até 1834, a incumbência de sua manutenção era do governo geral, porém com o ato acional, as províncias ficaram com esse encargo, enquanto que o governo geral deveria se responsabilizar pelo ensino superior (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Apesar desse marco na história da educação brasileira, nesse período a educação elementar não era concebida como necessidade essencial para a estrutura social do país e, dessa forma, o ensino era organizado de maneira muito desigual, ou seja, a função da escola era basicamente atender às necessidades da elite.

Com a mudança de Império para República ocorre uma reorganização social e política no Brasil e, assim, as necessidades educacionais começam a tomar outra forma.

Avançando um pouco nessa história, sabemos que até 1930 o Brasil era comandado pelo “mundo agrário” e nesse período a escola básica não era assim tão necessária. No entanto, a entrada de Getúlio Vargas no governo geral do país, nesse período, modifica essa estrutura hegemônica e a educação escolar básica se expande enormemente, sendo que no período do Estado Novo a instituição escola passa ser utilizada para difundir a ideologia do governo Vargas. Concomitantemente, inicia-se, nesse período, o desenvolvimento industrial no país, ou seja, o “mundo rural” começa a perder espaço para vida urbana, que demonstra outras necessidades em relação à escola (DI GIORGI; LEITE, 2010).

A partir disso, o fenômeno de ampliação da escola ganha cada vez espaço, sendo que a década de 1980 marca a história da evolução da educação escolar no Brasil, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que apresenta o mais longo capítulo sobre a Educação.

Depois de muito tempo, especificamente na década de 1990, “os indicadores sobre a expansão da oferta de ensino revelam grandes avanços no país”. Sendo que, no período de 1991 a 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%, marcando, assim, pela primeira vez, quase que a totalidade de acesso escolar dessa população (DI GIORGI, LEITE, 2010, p. 315).

Pode-se concluir que o aspecto quantitativo da democratização da escola pública deve ser considerado um fator qualitativo, uma vez que a escola, finalmente, abriu-se para uma quantidade maior de alunos provenientes de segmentos antes excluídos (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Os avanços em relação à expansão do acesso das camadas populares à escola gratuita podem ser evidenciados, atualmente, por meio de pesquisas simples nos veículos de comunicação⁶⁴, que disponibilizam os dados que comprovam tal afirmação. Entretanto, há ainda uma forte crítica conservadora, fundamentada na escola de “excelência” do passado, em relação à (decadência da) qualidade do ensino da escola pública atual. Todavia, vale lembrar que esse modelo de escola do passado era destinado a poucas pessoas, à elite, conforme já foi dito.

Sabemos, a escola pública brasileira passou por imensas transformações desde o seu surgimento até os dias atuais. Entre tantos aspectos, podemos citar o seu crescimento, a complexidade do cotidiano da instituição escola, a escassez de recursos e a transformação da clientela como fatores que contribuíram para a construção do que se convencionou chamar de crise do ensino no país (BEISEIGEL, 2006).

O crescimento quantitativo da democratização da oferta do ensino na escola pública suscitou críticas quanto à perda progressiva da qualidade da educação escolar. Além disso, surgiram outras críticas referentes ao novo modelo de exclusão dos alunos que antes era quanto ao acesso à escola e após o ingresso passava a ser no interior da instituição, pois muitos alunos abandonavam os estudos ou reprovavam pouco tempo depois das matrículas. Nesse contexto, a questão das necessidades de oportunidades dos alunos passa a ser outro tema de discussão no âmbito das pesquisas educacionais e das Políticas Públicas direcionadas a esse setor.

Na verdade, a qualidade da escola pública melhorou significativamente, pois, abriu-se tendencialmente à totalidade da população. No entanto, “[...] o problema é que a qualidade de vida desse segmento da população não lhe permite sequer aspirar uma vaga que o Estado tenha condições de oferecer a ele nesse momento” (BEISEIGEL, 2006, p. 121).

Beiseigel (2006) concorda que muitas dificuldades foram sendo acumuladas historicamente com a expansão da oferta do ensino público no Brasil e, por outro lado, reconhece que é mais difícil ensinar para um público “não modernizado” do que para a classe média ou para os alunos daquela escola do passado.

Portanto, cabe ampliar o debate sobre a qualidade do ensino, considerando todo o processo de transformação social pelo qual a escola pública passou e considerando a questão sobre o que se espera da escola hoje.

⁶⁴ Um dos sites indicados para a busca sobre a taxa de alfabetização no Brasil: <http://7a12.ibge.gov.br/>.

Nesse eixo temático, quantidade/qualidade, notamos o desdobramento de diferentes fenômenos e concepções referentes à função social da escola pública brasileira. Libâneo (2012) elucida que nas últimas décadas, o Brasil têm protagonizado posições divergentes quanto ao que se espera da escola pública. De um lado estão aqueles que pedem o retorno da escola tradicional, “produtora de conhecimento” e que era destinada a poucos, e do outro estão os que preferem que ela cumpra missões sociais.

Libâneo (2012) explica que a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁶⁵, realizada em Jomtien na Tailândia, os países em desenvolvimento adotaram a versão encolhida de escola pública, que, em lugar de se pautarem nos princípios do conhecimento, passaram a se basear nas necessidades de resolução de problemas sociais.

À primeira vista, o documento apresenta intenções pertinentes e aparentemente democratizantes e coerente com os ideais da “escola para todos” que tanto se deseja. Afinal, a sugestão é a de que aquela escola tradicional, reconhecida como autoritária, centralizadora, inflexível, conceda lugar a uma escola com visões mais amplas, fundamentada em concepções humanitárias e, portanto, inclusiva, acolhedora (LIBÂNEO, 2012).

Em oposição às “boas intenções”, segundo Libâneo (2012), as políticas educacionais após Jomtien e mantidas pelo Banco Mundial velam o que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista, que propõe uma escola voltada à aprendizagem de conteúdos necessários ao desenvolvimento de habilidades e competências mínimas para a vida pessoal/social e, posteriormente, profissional dos estudantes, além de funcionar como espaço de convivência e de acolhimento social.

Neves (2005) compartilha da leitura de Libâneo (2012) e adverte sobre a necessidade de se pensar e por em debate as Políticas Públicas Educacionais desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas. Em sua visão, as gestões de Políticas Públicas tem se fundamentado na ideologia neoliberal para desenvolver ações de manutenção das classes sociais vigentes, em que a elite continua sendo educadora e dirigente do setor educacional. Mészáros (2005) complementa essa afirmação expondo que, nesse contexto, o ensino tem como objetivo educar para o trabalho alienante, de maneira que o lucro seja mantido para a classe dominante.

No contexto de Políticas Educacionais, vale lembrar que, por meio de leis, decretos, emendas, “desde a década de 1930, o Brasil experimentou cinco grandes reformas ou mudanças na estrutura da oferta de educação escolar, que implicaram também ajustes, alterações ou

⁶⁵ A conferência citada no texto se refere à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que foi realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO. Reuniram-se cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Entre os documentos discutidos em plenária, surgiram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicados pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – em maio de 1991.

reforma curriculares”. Nessas mudanças legais, segundo o mesmo autor, “observa-se quase sempre preocupação acentuada em ajustar o sistema às transformações em curso no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2009, p. 50).

Neste contexto, destacamos a implantação das novas orientações curriculares e das diversas medidas, estão de alguma forma relacionadas às orientações do Banco Mundial. Entre elas, exemplificamos: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a avaliação em larga escala do sistema de ensino, os ciclos de escolarização, a política do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares e a escola fundamental de nove anos (LIBÂNEO, 2012).

Essas ações foram absorvidas quase que integralmente nos oito anos do Governo Lula, além de outras que foram incluídas nesse mesmo governo, como, por exemplo: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação da formação de professores a distância, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o aprimoramento das avaliações em larga escala do ensino fundamental e superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD), e, recentemente, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – ENICD.

Não podemos deixar de mencionar a criação e aprovação mediante Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), que surgiu com o objetivo de combater o analfabetismo, universalizar, prioritariamente, a educação básica e garantir qualidade do ensino e a permanência do aluno na escola, conforme já se previa na CF/88.

Gracindo (2009) enfatiza que apesar das expectativas de impacto que o PDE e PNE suscitaram, especialmente o PNE por ter sido aprovado com força de lei, na realidade esses documentos não conseguiram garantir influências na concepção das políticas públicas educacionais no Brasil.

Em relação ao modelo de escola adotado pelos países em desenvolvimento a partir da visão economicista, fundamentado nos princípios do neoliberalismo, pela visão de Libâneo (2012), isso torna a escola pública, por um lado, um dos principais espaços de socialização e de desenvolvimento humano, capaz de diminuir a pobreza mundial, mas, por outro lado, demonstra a fragilidade dessa instituição quanto à produção de conhecimento e, portanto, inócua no que se refere à extinção das desigualdades sociais.

Nas palavras de Libâneo (2012),

Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas,

violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais. (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Diante dessas complexidades, Di Giorgi (2004) elucida que há a necessidade urgente de redefinição da concepção de escola, de sua função social e de direcionamentos que apontem para a qualidade que se espera dessa instituição formadora.

Complementa essa ideia, o autor diz que,

[...] a escola precisará se tornar uma instituição, por assim dizer, “pan-educativa” e assumir, ou por ela própria ou através de convênios extremamente próximos com outras instituições, uma gama muito maior de atividades que as que exerce atualmente [...].(DI GIORGI, 2004, p. 141).

Por outros olhares, Neves (2005) e Dourado (2009) trazem ao debate a relação entre as Políticas Educacionais e o movimento de reforma social para uma sociedade conformada e produtora de trabalho, num cenário em que a educação escolar funciona como difusora desse projeto da ideologia neoliberal em apoio ao capitalismo.

Elucidando essa questão, Oliveira (2009) diz que,

No âmbito da educação, observou-se um movimento mundial, impulsionado pelos países ricos e pelos organismos multilaterais, no sentido de ajustar a educação às novas demandas do mundo de trabalho e, sobretudo, aos novos perfis profissionais exigidos pela chamada sociedade ou economia do conhecimento. [...] Nesse contexto, o estado passa a estabelecer novos currículos e as instituições formadoras passam a reformar seus currículos em consonância com as novas demandas e exigências qualificacionais do mundo do trabalho. (OLIVEIRA, 2009, p.50).

Nesse contexto, Mészáros (2005) adverte que a educação escolar, oferecida no setor público (estatal), funciona como o instrumento de reprodução e propagação da formação voltada para os interesses do mercado. Nessa lógica, os veículos de comunicação em massa são utilizados para difundirem o discurso sobre a importância da “parceria” da sociedade civil com a escola, em um contexto em que cada um deve se responsabilizar cada vez mais pelo seu funcionamento e manutenção. Cresce o discurso sobre a importância da participação voluntária ou da “ação solidária” da sociedade civil, da força de trabalho da comunidade a ser doada à escola e da responsabilidade de todos quanto ao seu desenvolvimento (NEVES, 2005).

Exemplificando o exposto acima, podemos citar o projeto “amigos da escola”, criado pelo a Rede Globo de televisão em 1999 com a justificativa de fortalecer a Educação Básica e a escola pública por meio da integração entre profissionais, alunos e comunidade.

Notamos que programas desse tipo contribuem para a construção um novo tipo de sociedade, que opere mais, segundo os interesses neoliberais, e não conteste o progresso oferecido pelo capitalismo.

A essa respeito, Falleiros (2005) diz que,

O “novo homem”, nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo” (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Desde a sua origem a escola sempre teve como objeto central atender aos ideais da classe dominante e embora tenha se ampliado e, por conseguinte, trazido grandes contribuições para as camadas populares os objetivos iniciais não deixaram de permear as decisões quanto ao seu funcionamento.

Esta pesquisa bibliográfica teve como objetivo refletir sobre as tendências conceituais desenvolvidas historicamente sobre o tema qualidade da escola pública no Brasil. Além disso, buscou-se levantar questionamentos acerca da função da escola e dos interesses velados em suas mudanças.

METODOLOGIA

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, os dados foram coletados a partir de referenciais teóricos específicos sobre o assunto.

No processo de interpretação dos dados, as abordagens foram tecidas de maneira qualitativa, visto que este tipo de análise permite esse tipo de aprofundamento.

Com vistas aos objetivos, foram empregados os seguintes procedimentos: seleção das obras; leitura e registro das informações; interpretação das abordagens dos autores; organização dos questionamentos; apresentação dos resultados e das conclusões possíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises apresentadas neste texto confirmam a complexidade do contexto da escola pública brasileira, que, como sabemos, passou por profundas transformações sociais durante o seu desenvolvimento, principalmente quando se tornou uma instituição pública, ou seja, aberta a todos.

Com a ampliação da oferta da escola como bem público, surgiram muitas críticas em relação à perda qualidade da produção de conhecimento e em relação às desigualdades de oportunidades dos alunos dentro da instituição. No entanto, observando o desenvolvimento da expansão quantitativa da democratização do ensino, pode-se dizer que a escola pública não perdeu a qualidade, pois ela passou a atender ao público que antes era excluído. E referente à problemática da democratização de oportunidades dos alunos isso se deve à qualidade de vida da população, que não lhe permite se quer aspirar à vaga concedida (BEISEIGEL, 2006).

Grande parte dos críticos radicais saudosistas, que pedem o retorno da escola de excelência do passado, não perceberam que não foi a qualidade da escola que mudou e sim a própria escola e o seu público, o que tornou a tarefa de ensinar um processo cada vez mais difícil, além disso, não há mais tanta clareza quanto a sua função.

Com base nos autores mencionados neste texto, nota-se que a hegemonia capitalista sempre esteve presente nas decisões quanto aos direcionamentos da escola, que foi criada no Brasil para atender às necessidades da elite. Posteriormente, com a sua ampliação, embora tenha se aberto a todas as camadas sociais não deixou de curvar aos ideais capitalistas.

Diante disso, cabem alguns questionamentos, dentre eles: observando a escola pública hoje, podemos dizer que ela perdeu a qualidade? A quem interessa que a escola pública se transforme em uma instituição de emancipação humana? A quem interessa que a escola contribua para que a sociedade atual se transforme num modelo de sociedade mais justa e igualitária?

Recuperamos aqui algumas das diversas mudanças e/ou tentativas de reformas pelas quais a escola pública brasileira passou, mas notamos que as críticas quanto à democratização e à equidade do ensino público permanecem no debate educacional. Referente a isso, cabe incluir no debate, conforme adverte Neves (2005), questões vinculadas às ideologias que motivam o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais no Brasil e aos interesses de quem promove tais Políticas.

De acordo com a mesma autora, trazer ao debate questões como essas; discutir sobre as intenções de quem promove o funcionamento da escola pública é um dos passos mais importantes no processo de construção de ações contra-hegemônicas que mantêm o setor público educacional cativo aos interesses do capitalismo.

CONCLUSÃO

A educação escolar no Brasil melhorou muito nas últimas décadas. É inegável que a expansão da oferta do ensino nas escolas públicas é um importante indicador de que houve essa melhoria qualitativa para além da melhoria quantitativa, conforme explica Beisegel (2006).

No entanto, as modificações quanto a essa expansão contribuiu para que o ambiente escolar se tornasse um espaço de grandes complexidades, como, por exemplo, no que se refere à promoção de ensino ao público heterogêneo e menos sofisticado.

Diante das modificações, diversas alterações no currículo, nas atividades escolares e nas legislações educacionais surgiram com a, aparente, tentativa de melhorar a qualidade do ensino público. Entretanto, os estudos de Neves (2005), de Mészáros (2005) e de Dourado (2009), provocam inquietações sobre as veladas intenções das Políticas Públicas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas.

Segundo esses autores, a escola pública brasileira sempre esteve curvada à hegemonia neoliberal, que, em apoio ao capitalismo, busca manter a sociedade na organização em que se encontra hoje, ou seja, marcada pelas desigualdades sociais, num cenário em que a elite continua sendo a classe privilegiada e dirigente das ações de Políticas Públicas.

Ao que se percebe, a questão da hegemonia neoliberal e a sua relação com a qualidade e com a função da escola pouco são analisadas e discutidas pela sociedade civil e pelos profissionais da Educação Básica, o que dificulta a possibilidade de transformação dessa realidade.

A sistematização de estudos profícuos e de discussões sobre as ideologias que orientam o desenvolvimento das Políticas Educacionais no Brasil se mostram muito necessárias nos programas de formação de professores e de demais profissionais da educação. Assim, justificamos a relevância da publicação de trabalhos com esta temática.

REFERÊNCIAS

Beisiegel, C. R. de. **A qualidade do ensino na escola pública**. Capítulo 3: Relações entre a qualidade no ensino comum. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

DI GIORGI, C. A. G. **Uma outra escola é possível**: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola no mundo globalizado. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DI GIORGI, C. A. G. Di; Leite, Y. U. F.. **A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular**. Série-Estudos – Periódicos do Programa de Pós-Graduação Em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n. 30, 305 – 323. Jul/dez. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J.E.. **O ovo ou a galinha**: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. Revista Bras. Estudos Pedagógicos, v. 92.n.230, p.34-51. Jan./abr. 2001.

DOURADO, L. F. (Org.), **Políticas e Gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

ESTEVES, J.M. **Mudanças Sociais e função docente**. In NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*, Portugal: Porto Editora Ltda. 1995. cap. IV p. 93-123.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 207 – 235.

FUSARI, J. C. FRANCO, A. P. de. **A Formação Contínua como um dos elementos organizadores do projeto político pedagógico da escola**. In: Brasil, Formação Contínua de Professores. Ministério da Educação. Brasília. Boletim 13. 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf> Acesso em: 25/03/2013.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

GRACINDO, R.V. **PNE e PDE: Aproximações possíveis.** In: DOURADO, L. F. (Org.), *Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios.* São Paulo: Xamã, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** a escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres. *Educação e Pesquisa, S.P.*, v. 38, n.1, p.13-28, 2012.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital.** (Tradução de Isa Tavares). São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, J.F. Educação Escolar e Currículo: Por que as Reformas Curriculares Têm Fracassado no Brasil? In: DOURADO, L. F. (Org.), **Políticas e Gestão da Educação no Brasil:** novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009. P. 49 – 71.

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL ENFERMEIRO

OBSERVATIONS ON THE INTERACTION BETWEEN THEORETICAL AND PRACTICAL RELATIONS IN NURSING EDUCATION

Caroline Venturin Guarinão¹, Raimunda Abou Gebran

¹Universidade do Oeste Paulista, Curso de Pós Graduação-Mestrado em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: carolineguarinao@gmail.com

RESUMO

A formação dos profissionais da saúde tem sido amplamente discutida e problematizada quanto a sua efetiva contribuição no contexto social em que atuam. Assim, o presente artigo tem por objetivo analisar como se configura a relação teoria e prática na formação do profissional enfermeiro. Para tanto buscou-se uma revisão bibliográfica que aborda essa temática, procurando em um diálogo de autores da área educacional e da área de enfermagem contemplar a importância desse processo interativo que contribui para a formação de um profissional crítico e reflexivo que contribuirá para uma ação compromissada e competente no contexto social de sua prática profissional.

Palavras-chave: Teoria e Prática. Ação docente. Enfermagem. Formação Profissional.

ABSTRACT

Education of health care professionals has been largely discussed and problematized regarding its effective contribution to the social context in which they work on. In such case, this article has as an objective to analyze how the theoretical and practical relations in the education of health care professionals are established. In order to achieve the objective, a bibliographic review that addresses this theme was used, searching for a dialogue of authors from the education and nursing area to contemplate the importance of this interactive process that contributes to the education of a critical and reflective professional who will contribute to a committed and competent action in the social context of its professional practice.

Keywords: Theory and Practice. Teaching action. Nursing. Professional qualification.

INTRODUÇÃO

Esta investigação vem ao encontro das vivências e inquietações construídas ao longo de minha formação como enfermeira, na qualidade de estudante e de minha atuação profissional como docente em um curso de graduação em Enfermagem, que fez com que eu refletisse sobre a relação teoria e prática na formação do profissional enfermeiro crítico e reflexivo, relação esta que reflete diretamente na sua formação e atuação.

Faz-se necessária a discussão sobre a formação do enfermeiro principalmente pelas transformações pedagógicas atuais, intermediadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)- lei nº 9394/96, que ressalta, dentre os propósitos da Educação Superior está a indispensabilidade de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento

reflexivo, objetivos que são reforçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) do curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL. Ministério da Educação, 2001).

A Resolução CNE/ CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem enfatiza que a formação do profissional enfermeiro deva ocorrer de forma que os conhecimentos teóricos e práticos sejam desenvolvidos de forma articulada ao longo do curso (BRASIL, 2001)

Para Zarpellon (2007) a formação do enfermeiro envolve mais que um processo de acumulação de saberes. É necessário trabalhar para que o desenvolvimento do profissional esteja em contato com a realidade de sua futura profissão, de modo que a teoria e a prática, a intencionalidade e as condições para ação, se tornem possíveis de execução. Faz-se necessário o distanciamento da lógica da racionalidade técnica e a proposição uma formação crítica e reflexiva, articulada em questões político-sociais mais amplas, com vistas à construção e reconstrução de conhecimentos solidamente elaborados e apropriados.

Durante o exercício da profissão docente na formação do enfermeiro podemos perceber como é importante a atuação do mesmo na construção dos conhecimentos. Portanto, o professor, ao assumir uma abordagem pedagógica que permita ao aluno, futuro enfermeiro, compreender a sua ação em uma perspectiva social e política, propiciará caminhos para a construção de sua identidade profissional.

Contudo, ainda prevalece na prática educativa do ensino de Enfermagem a mera transmissão e repetição do conhecimento, envolvendo pequena vivência entre a relação teoria e prática, muitas vezes resultando em processos parciais e fragmentados (ZARPELLON, 2007).

Gubert e Prado (2011) reforçam que ainda hoje podemos notar uma concepção fragmentada junto a um currículo dissociado da realidade impossibilitando a execução de uma prática de forma integral. Essa ação gera sérios comprometimentos na formação, uma vez que a desarticulação de disciplinas e conteúdos dificulta a visão do todo e a compreensão das correlações. Quando se tem um conhecimento fragmentado observa-se que é criado um conhecimento limitado. Sendo assim é necessário que essa fragmentação seja superada e a formação integral dos educandos ocorra de modo efetivo para que assim possam exercer criticamente sua profissão.

A formação dos profissionais da saúde tem sido amplamente discutida e problematizada quanto a sua efetiva contribuição no contexto social em que atuam, assim, o presente artigo tem por objetivo analisar como se configura a relação teoria e prática na formação do profissional enfermeiro crítico e reflexivo em curso de Graduação de Enfermagem.

METODOLOGIA

Buscou-se uma revisão bibliográfica que aborda a referida temática, procurando, a partir um diálogo entre autores da área educacional e da área de enfermagem contemplar a importância desse processo interativo que contribui para a formação de um profissional crítico e reflexivo que contribuirá para uma ação comprometida e competente no contexto social de sua prática profissional.

A revisão bibliográfica foi realizada nas bases de dados do portal da Capes (teses e dissertações), da Biblioteca Virtual em Saúde (LILACS, MEDLINE, SciELO), abrangendo trabalhos publicados no ano de 2000 a 2015. Os descritores utilizados foram: Teoria e Prática, Enfermagem, Formação Profissional, formação crítica e reflexiva. Dentre alguns autores pesquisados, destacamos: Faria e Casagrande (2004); Zarpellon (2007); Gubert e Prado (2011); Ibernnon (2000); Schön (2000) e Contreras (2002).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Existe na Educação Superior uma preocupação com a qualidade do ensino e a importância da formação científica, pedagógica e política dos docentes deste nível. É destacada atualmente uma ampla discussão sobre a docência universitária, ou seja, como o docente desempenha um conjunto de ações que vão além de ministrar aulas.

De acordo com a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os professores têm como responsabilidade: participar da elaboração de projetos pedagógicos, elaborar e cumprir planos de ensino, cuidar da aprendizagem, estabelecer estratégias para recuperação de alunos com menores rendimentos, ministrar aulas, participar dos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional (BRASIL. Ministério da Educação, 1996).

Para Faria e Casagrande (2004) os novos rumos da educação superior envolvem a preocupação com a formação e o desempenho do professor. As modificações nos projetos pedagógicos, a capacitação e a qualificação do corpo docente são necessidades eminentes para garantir um processo de ensino aprendizagem efetivo.

No que diz respeito à formação dos profissionais da área da saúde é necessário que essa formação consiga acompanhar e atender às exigências da sociedade e o que esse profissional exerça suas funções com excelência. Desse modo o professor da área da saúde deve ser aquele que agrega a sua prática conhecimentos técnicos e científicos sólidos, junto a atitudes e valores éticos e políticos (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)- lei nº 9394/96, ressalta ainda dentre os propósitos da Educação Superior está à indispensabilidade de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo, objetivos que são reforçados pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) do curso de Graduação em Enfermagem e que a articulação entre as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso ocorra de forma integrada e interdisciplinar (BRASIL. Ministério da Educação, 2001).

Especificamente com relação ao curso de Enfermagem, Ide e Domenico (2001) ressaltam:

Na enfermagem, a responsabilidade de ensinar a prática profissional impulsionou os docentes a discutirem, por várias ocasiões, a conformação curricular, porém sempre com relação aos conteúdos, denominações de disciplina e carga horária; excluindo-se os referenciais psicopedagógicos que possibilitariam o desenvolvimento cognitivo, atitudinal e procedimental dentro de um contexto de criticidade permanente. Enquanto docentes, esquecemo-nos de que devemos avaliar a qualidade do trabalho, ou seja, interpretar o que acontece em sala de aula, pois, só assim, estaríamos conduzindo uma prática reflexiva. (IDE, DOMENICO, 2001, p.113)

Para Zarpellon (2007) a atuação do docente é decisiva na construção de conhecimentos durante o processo de formação do enfermeiro, essa atuação deve ocorrer de forma que a abordagem pedagógica possibilite ao profissional uma ação crítica e reflexiva, fazendo parte da prática docente à certeza que o educador não deve apenas transmitir conteúdo mais sim direcionar o educando a buscar conteúdos problematizando-os. Ainda hoje a prática educativa na enfermagem em sua maioria predomina o ensino por repetição; a enfermagem vivência de maneira singular a relação teoria e prática, resultando em processos fragmentados e muitas vezes abstraídos do contexto vivido.

Quase sempre a formação do enfermeiro esteve associada a atividades de natureza tecnicista, o cuidado voltado aos indivíduos feito de forma mecânica visando cumprir tarefas, prescrições e regras pré-estabelecidas. Atualmente a enfermagem busca firmar-se como profissão relacionada ao rigor científico e ético sem esquecer o aspecto humanitário. Os profissionais que atuam nessa área têm buscado maior especialização e uma tarefa muito importante da prática educativa crítica é criar condições para o aluno em suas relações sociais e históricas com capacidade de pensar, comunicar-se, criar e transmutar a realidade na qual esta inserida (ARAUJO, 2012).

Segundo Faria e Casagrande (2004) é um grande desafio formar enfermeiros críticos-reflexivos que estejam capacitados a atuar como agentes transformadores e inovadores da realidade, o que se caracteriza como um processo complexo, já que essa formação envolve um processo de ensino voltado para a autonomia e liberdade, exigindo desta forma uma nova postura dos docentes e das instituições.

Para Tacla (2002) durante a formação do profissional enfermeiro crítico e reflexivo é necessário que os docentes abordem atividades que envolvam resoluções e problemas, análises

de estudo, discussão e reflexão estimulando a conduta investigatória e questionadora incentivando então a busca da construção de seu conhecimento.

Sudan (2005) afirma que na enfermagem as atividades educativas não devem ter um condicionamento restrito, devem desenvolver conhecimentos contextualizados, no qual esteja presente a reflexão crítica sobre diversas situações cotidianas.

É imprescindível que a formação de um enfermeiro crítico-reflexivo não aconteça mais de forma fragmentada o futuro profissional deve ser estimulado a refletir, analisar e não apenas agir segundo normas e rotinas (TACLA, 2002).

Imbernón (2000) afirma que durante muito tempo bastava ao professor ter o domínio do conteúdo e ser mero transmissor, hoje isso não é possível, pois ocorre uma inovação educativa importante em que são necessários professores que vão muito além da técnica, sendo essencial a presença de docentes com capacidade de ensino, isto é interação com alunos, conhecimentos culturais e sociais atuais e que possam proporcionar espaços de participação, reflexão e pesquisa.

É responsabilidade do educador, por meio de uma relação dialógica, não trabalhar saberes fragmentados, mas trazer os educandos para um contexto mais amplo. É atribuído ao educador apontar relações entre os variados saberes, contextos, práticas e as possíveis consequências para a profissão, para a saúde, para a qualidade de vida das pessoas e para a prática político-social. O educador precisa refletir junto aos educandos sobre a teoria e prática, procurando compreendê-las de modo criativo e crítico, além de procurar despertar a inteligência do aluno, ajudando-o no seu processo de formação (NASCIMENTO et al., 2003)

A teoria e a prática na formação do enfermeiro podem ser consideradas como um elo articulador, pois são elementos a serem trabalhados de maneira simultânea e indissolúvel. É uma visão que tenta superar uma tendência ainda muito presente na realidade educacional, que considera a prática educativa separada da teoria (ZARPELLON, 2007).

Segundo Fernandes et al. (2003) as ações pedagógicas devem condizer com equilíbrio teoria e prática para construção das competências de tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente, para que docentes e discentes sejam estimulados a buscar novos conhecimentos em resposta às questões colocadas pela prática. Essas ações enfatizam o princípio de que o aprender inicia do fazer, para poder saber fazer e ter a capacidade de refazer.

Para Gómez (1997) o sucesso profissional depende da capacidade de exercer a complexidade e resolver problemas práticos através da associação inteligente e criativa do conhecimento e da técnica, essa capacidade também é chamada de conhecimento prático. Existem três conceitos importantes que integram o pensamento prático: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*.

O conhecimento-na-ação é o elemento inteligente que orienta a atividade humana e se manifesta no *saber fazer*. Ocorre um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente, ainda que este conhecimento seja produto de experiências e reflexões passadas como exemplo rotinas ou esquemas semiautomáticos.

No nosso dia-a-dia é comum pensar no que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos e o autor delega a este pensamento pratico a *reflexão na ação* onde ocorre um processo de diálogo com a situação problemática, é um método de reflexão sem o distanciamento requerido pela análise racional, mas com a virtude da improvisação e criação.

A *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* consiste na análise que o sujeito executa *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. O individuo prático pode aplicar estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática. Envolve a determinação de metas, a escolha de meios, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade usada pelo sujeito.

É de extrema importância ser considerado na formação do enfermeiro crítico e reflexivo a mediação realizada pelo docente entre os conhecimentos teóricos e práticos, para Conteras (2002) o modelo da racionalidade técnica como concepção da atuação profissional expõe a incapacidade para resolver e tratar questões imprevisíveis, que não são resolvidas de maneira lógica.

No curso de enfermagem profissionais que são formados de modo tecnicista muitas vezes não estarão dispostos a enfrentar sua prática com segurança.

Entende-se por formação tecnicista aquela segundo o modelo da Racionalidade técnica, no qual:

[...] os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. A medicina, o direito e a administração – as profissões principais de Nathan Glazer (Glazer,1974), figuram nessa visão, como exemplares de prática profissional. (SCHÖN, 2000, p. 15).

É necessário que a formação do profissional enfermeiro não seja apenas baseada na racionalidade técnica, mas que envolva uma pratica reflexiva que se entende como a reflexão sobre a situação, os objetivos, os meios, o lugar, operações envolvidas, resultados provisórios e evolução previsível do sistema de ação envolvendo a reflexão na ação que consiste em preparar o profissional para refletir de forma mais ágil durante a ação. Portanto, a formação de um profissional reflexivo consiste na necessidade de interação dos conteúdos teóricos e práticos durante todo o processo de sua formação acadêmica inicial e continuada.

No que se refere ao ensino de enfermagem, especificamente na formação profissional do enfermeiro, FEALY (1999, apud Santos, 2008) buscou uma compreensão melhor sobre a

interação entre teoria e prática. O autor apresenta uma descrição de quatro enfoques para o melhor entendimento das teorias educacionais relacionadas a formação do enfermeiro, explicitando como a prática se situa em cada um deles e as suas vinculações com a teoria.

a) Enfoque com base no senso comum:

Concretiza-se como uma abordagem baseada no senso comum sugerindo uma prática conduzida pela teoria. Nesse caso, a teoria parte da compreensão do conhecimento extraído da enfermagem assistencial. A conexão entre o modelo teórico e a prática ocorre quando a teoria é integrada a uma boa prática, podendo ser utilizada para guiá-la.

b) Enfoque com sustentação na ciência aplicada:

A abordagem com base na ciência aplicada se configura pela interação entre a teoria e a prática quando a teoria é vista como princípio ABSTRACTO que serve para guiar a prática. A relação teoria e prática são mantidas pela teoria como evidência derivada da experiência comum. Nesse enfoque a teoria é predominante.

c) Enfoque com base na prática

Nessa abordagem a prática é apoiada na teoria que serve para informar o significado do que seja uma "boa prática" oferecendo dessa forma um caminho adequado, justo e ético. Assim, a função da teoria é informar o senso da boa conduta e as estratégias da prática.

d) Enfoque com base na crítica

A abordagem crítica apresenta uma investida de conciliar a ciência com a prática. A teoria e a prática são interpretadas como sendo indispensáveis. Esse enfoque vê as práticas sociais como algo ligado ao contexto da relação entre a teoria e a prática. Desse modo, a enfermagem quando se empenha numa crítica de auto-reflexão, pode aumentar seu autoconhecimento e autonomia.

Ao propiciar ao estudante diferentes formas de aprendizagem, em diferentes cenários de prática, é dada a oportunidade, o aprimoramento e a consolidação do conhecimento adquirido, permitindo que se o sujeito se torne ativo, capaz de promover mudanças e recriar saberes (BARLEM et al., 2012).

Pinheiro (2013) enfatiza a preocupação existente na formação do profissional enfermeiro onde os princípios científicos estão interligados com os princípios éticos e humanos. É indispensável que além da formação técnica ocorra a formação humana, levando em consideração que o cuidado deva ocorrer em uma prática reflexiva crítica, necessitando de elementos concretos envolvendo conhecimentos, habilidades, e os subjetivos como sentimentos, valores e inquietações da alma.

A formação do profissional enfermeiro se torna reflexo da ação educativa que será desenvolvida ao longo do curso, é necessário que o processo pedagógico estimule a reflexão,

desenvolvendo a capacidade de observação, análise crítica e autonomia tornando o profissional em formação agente ativo, propiciando interação com a realidade na qual esta inserida.

CONCLUSÃO

Estabelecer a relação entre a teoria e prática na formação do profissional enfermeiro almejando seu espírito crítico e reflexivo conforme a recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais ainda é um grande desafio para os cursos de graduação. O ensino tecnicista com a prevalência de saberes fragmentados implica de forma negativa no processo de aprendizagem resultando em profissionais que tem dificuldade em sua atuação, pois apresentam insegurança e dificuldade em situações que requerem tomada de decisão.

Evidenciamos que articulação entre teoria e pratica é necessária para formar profissionais que refletem e criticam suas ações com embasamento em seus conhecimentos produzidos pela busca pela informação, por conhecimentos técnicos e científicos, almejando mudanças.

É necessário um trabalho docente com vistas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que propicie a relação teoria e prática com vistas à formação do profissional crítico e reflexivo, que atue no contexto social de forma competente e comprometida, com vistas a melhoria da qualidade da vida humana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. A. B. T. **Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem.** 2012.168f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste: Presidente Prudente.

BARLEM, J. G. T.i et al. Fragilidades, fortalezas e desafios na formação do enfermeiro. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 347-363, 2012 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n2/20.pdf>>. Acesso em 25 Outubro. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº. 3, de 07 de novembro de 2001. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.** Brasília: Diário Oficial da União; 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: Março. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na Enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.** Ribeirão Preto, v. 12, n. 5, set./out.,

2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n5/v12n5a17.pdf>>. Acesso em: 04 Junho. 2015.

FEALY, G. M. The theory-practice relationship in nursing: the practitioners. perspective. **Journal of Advanced Nursing**, v. 1, n. 30, p. 74- 82, 1999.

FERNANDES, Josicelia Dumêt et al. Estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica na escola de enfermagem da Universidade Federal da Bahia. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 392-395, Agosto. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a17v56n4.pdf>>. Acesso em: 04 Junho. 2015.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GUBERT E, PRADO ML. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em Enfermagem. **Rev. Eletr. Enf.**. 2011 abr/jun; 13(2): 285-95. Disponível em: https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v13/n2/v13n2a15.htm>. Acesso em: Abril 2015.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IDE, C. A. C.; DOMÊNICO, E. B. L. **Ensinando e aprendendo um novo estilo de cuidar**. São Paulo: Atheneu, 2001.

NASCIMENTO, Estelina Souto do; SANTOS, Geralda Fortina dos; CALDEIRA, Valda da Penha; TEIXEIRA, Virgínia M. Nascimento. Formação por competência do enfermeiro: reflexão sobre a alternância-teoria e prática, profissionalização e pensamento complexo. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v. 56, n.4. p. 447-452. 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a30v56n4.pdf>>. Acesso em: Abril 2015.

PINHEIRO, E. F. C. **O curso de enfermagem e a dimensão humanada formação: um estudo de caso**. 2013. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste: Presidente Prudente.

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

SUDAN, L. C. P. **Práticas educativas aos trabalhadores de saúde: vivência de estudantes de enfermagem**. (Dissertação). Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2005.

TACLA, M. T. G. M. Desenvolvendo o Pensamento Crítico em Alunos de Enfermagem: uma experiência através da metodologia da problematização. Goiânia: AB, 2002.

Zarpellon, L. D. A relação teoria e prática no processo de formação do enfermeiro. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 7: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE**; 2007 nov 5-8; Curitiba. PUCPR: Champagnat; 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-193-04.pdf>. Acesso em Junho. 2015.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERIÓDICOS ACADÊMICOS BRASILEIROS

REPRESENTATIONS OF TEACHER'S EDUCATION IN BRAZILIAN ACADEMIC JOURNALS

Sérgio Fabiano Annibal¹, Patrícia Dalla Torre²

¹Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Departamento de Educação, Assis-SP. e-mail: sergioannibal@gmail.com

²Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Licenciatura em Letras, Assis-SP.
Agência de Fomento: FAPESP.

RESUMO

Este projeto de pesquisa de Iniciação Científica (IC) consiste no mapeamento de periódicos científicos da área de educação para melhor compreensão das tendências, discussões e fundamentação teórica sobre o tema formação de professores. Esta investigação foi realizada nos seguintes periódicos: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, *Pro-Posições*, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. O objetivo geral desta iniciativa é compreender o que vem sendo debatido nas produções acadêmicas sobre Formação de Professores. Utilizou-se o método qualitativo uma vez que há Análise Documental das referidas revistas. A partir destes resultados obtidos em dados do período de 2010 a 2014, foi possível notar que as tendências de pesquisas acadêmicas sobre formação docente predominam nas regiões Sudeste e Sul do país, apresentando escassez na região Norte. Pretende-se, portanto, por meio destes dados, discutir a tendência do campo educacional brasileiro para a formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores, campo educacional, periódicos acadêmicos.

ABSTRACT

This Scientific Initiation research project consists in mapping scientific academic journals of Education are to a better comprehension of the trends, discussions and theoretical foundations about teacher's educations. This investigation was held in the following journals: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, *Pro-Posições* e *Ensaio: Avaliação e Política Públicas em Educação*. The general objective is to comprehend what has been discussing at the academic studies about teacher's education . It was adopted the qualitative method in turns it was done a documental analyze of the journals. The results of the period 2010-2014 provide the theme teacher's education in academic journals apply in majority in the South-west and South of Brazil, but a scarcity in the North. Thus, it was intended to discuss about the trend of the educational field for the teacher's education.

Key-words: teacher's education, educational field, academic journals.

INTRODUÇÃO

O levantamento das tendências e as discussões que o campo educacional brasileiro promove sobre a Formação de Professores é fundamental para se compreender o que vem sendo debatido nas licenciaturas e na Educação Básica.

Há um grande questionamento sobre o que é ser professor, não apenas entre os futuros educadores, mas, no debate educacional em geral. Contudo, muitas vezes, a ideia que é construída pelo próprio professor por meio desses discursos que "[...] induzem comportamentos e

prescrevem atitudes ‘razoáveis’ e ‘corretas’” (NÓVOA, 1999, p. 13) sobre a profissão docente “[...] não corresponde à intencionalidade declarada” (NÓVOA, 1999, p. 13). Tais discursos provocam, então, uma grande ambiguidade na representação do professor, como se nota nas palavras de Nóvoa (1999):

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p. 13).

A identidade do professor posicionada no discurso de exaltação e de responsabilização pode recair na ideia equivocada da instrumentalização, perdendo de vista que esta formação perpassa horizontes mais complexos em que a formação não se reduz a uma transmissão de técnicas, mas ao entendimento de aspectos sociológicos, filosóficos, antropológicos, linguísticos da sociedade, que, por sua vez, encontram-se relacionados aos movimentos do campo educacional em sincronia com diretrizes espaço-temporais, econômicas e sociais, que regulam a própria ideia de formação e de movimentação no referido campo. Investigar as representações acerca do que é formação professores, é perseguir um caminho de descobertas do que é o ato de ensinar e aprender. Sendo assim, a complexidade se articula à posição de que “*A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental*” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Nóvoa (1999) se refere a uma “profissionalização dos professores” menos instrumental e isto permite pensar que a premência de trabalhos e de aspirações conjuntas e coletivas que apontam para um trabalho no qual a humanização e a compreensão dos códigos socioculturais são fundamentais para considerar ideais de formação em que a simples instrumentação ou uma didática instrumental são superadas. Tem-se uma tentativa de adensamento desses ideais de formação, procurando ultrapassar estereótipos de que a técnica perfeita ou o método ideal resolverão a complexidade que o processo apresenta, podendo interferir na construção identitária dos professores.

A representação do “sujeito docente” na sociedade e na própria instituição na qual atua, o campo educacional brasileiro está envolvido em diversas questões complexas à Formação Docente; partindo de sua concepção, perpassando sua representação nos cursos de formação de professores. Estes aspectos implicam uma contextualização espaço-temporal influenciada pela cultura local, período histórico e o impacto destes nas condições atuais que tal Formação se encontra.

Para realizar esta pesquisa, utilizou-se abordagem qualitativa, por meio da análise documental dos periódicos acadêmicos. As revistas em análise enquadram-se no *qualis* A1 e foram acessadas pelo sistema *Webqualis* da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Devido ao número elevado de artigos, usou-se como critério de seleção dos textos o tema referente, especificamente, à Formação Docente, utilizando os descritores “formação de professores”, “formação de educadores” e “formação docente” resultando 43 (quarenta e três) textos.

Elaborou-se, ainda, um protocolo com informações sobre cada artigo com as seguintes informações: título do periódico, qualificação deste, ano, volume, título do artigo, autores, filiações, palavras-chave, síntese do resumo e resumo original; além de um pequeno quadro para checagem das etapas que constituem a redação do resumo.

Este método de análise possibilitou desenvolver um quadro com a relação dos títulos dos artigos e produzir gráficos que apontam de que regiões do país e do exterior os autores pertencem e outros gráficos que apresentam as filiações (Instituições de Ensino e/ou Pesquisa) dos autores. Dessa forma, foi possível iniciar um panorama dessas revistas no campo educacional brasileiro, ou seja, identificar como estão distribuídas as contribuições científicas no país e também observar quais as contribuições de autores estrangeiros que esses periódicos contemplam. Ademais, pode-se ter ideia de qual é a tendência de publicação dos periódicos, no que diz respeito aos temas escolhidos. Cabe destacar que este panorama se restringe aos anos de 2010 até 2014 e centra-se na Formação de Professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O levantamento das tendências e as discussões que o campo educacional brasileiro promove sobre a Formação de Professores é fundamental para se compreender o que vem sendo debatido nas licenciaturas e na Educação Básica.

Há um grande questionamento sobre o que é ser professor, não apenas entre os futuros educadores, mas, no debate educacional em geral. Contudo, muitas vezes, a ideia que é construída pelo próprio professor por meio desses discursos que “[...] induzem comportamentos e prescrevem atitudes ‘razoáveis’ e ‘corretas’” (NÓVOA, 1999, p. 13) sobre a profissão docente “[...] não corresponde à intencionalidade declarada” (NÓVOA, 1999, p. 13). Tais discursos provocam, então, uma grande ambiguidade na representação do professor, como se nota nas palavras de Nóvoa (1999):

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos

A identidade do professor posicionada no discurso de exaltação e de responsabilização pode recair na ideia equivocada da instrumentalização, perdendo de vista que esta formação perpassa horizontes mais complexos em que a formação não se reduz a uma transmissão de técnicas, mas ao entendimento de aspectos sociológicos, filosóficos, antropológicos, linguísticos da sociedade, que, por sua vez, encontram-se relacionados aos movimentos do campo educacional em sincronia com diretrizes espaço-temporais, econômicas e sociais, que regulam a própria ideia de formação e de movimentação no referido campo. Investigar as representações acerca do que é formação professores, é perseguir um caminho de descobertas do que é o ato de ensinar e aprender. Sendo assim, a complexidade se articula à posição de que “A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Nóvoa (1999) se refere a uma “profissionalização dos professores” menos instrumental e isto permite pensar que a premência de trabalhos e de aspirações conjuntas e coletivas que apontam para um trabalho no qual a humanização e a compreensão dos códigos socioculturais são fundamentais para considerar ideais de formação em que a simples instrumentação ou uma didática instrumental são superadas. Tem-se uma tentativa de adensamento desses ideais de formação, procurando ultrapassar estereótipos de que a técnica perfeita ou o método ideal resolverão a complexidade que o processo apresenta, podendo interferir na construção identitária dos professores.

A representação do “sujeito docente” na sociedade e na própria instituição na qual atua, o campo educacional brasileiro está envolvido em diversas questões complexas à Formação Docente; partindo de sua concepção, perpassando sua representação nos cursos de formação de professores. Estes aspectos implicam uma contextualização espaço-temporal influenciada pela cultura local, período histórico e o impacto destes nas condições atuais que tal Formação se encontra.

Com o intuito de facilitar a identificação dos principais dados dos periódicos acadêmicos, elaborou-se um protocolo para análise de cada artigo selecionado sobre Formação de Professores. Em cada protocolo há as seguintes informações: título do periódico, qualificação, ano, volume, título do artigo, autores, filiações, palavras-chave, síntese do resumo e resumo original; além de um pequeno quadro para checagem das etapas que constituem a redação do resumo. Com base nas referências do protocolo, desenvolveram-se outros três métodos para o mapeamento das principais características dos artigos dos periódicos de Educação, sendo um quadro com a relação dos títulos dos artigos para identificação dos principais temas, gráficos que apontam as regiões do

país e do exterior, às quais os autores pertencem, e gráficos que apresentam as filiações (universidades e institutos de pesquisa) dos autores.

Dessa forma, foi possível iniciar um panorama dessas revistas no campo educacional brasileiro, ou seja, identificar como estão distribuídas as contribuições científicas do país e do exterior. Ademais, pode-se ter ideia de qual é a tendência de publicação dos periódicos, no que diz respeito aos temas escolhidos. Cabe destacar que este panorama se restringe aos anos de 2010 até 2014 e centra-se na Formação de Professores.

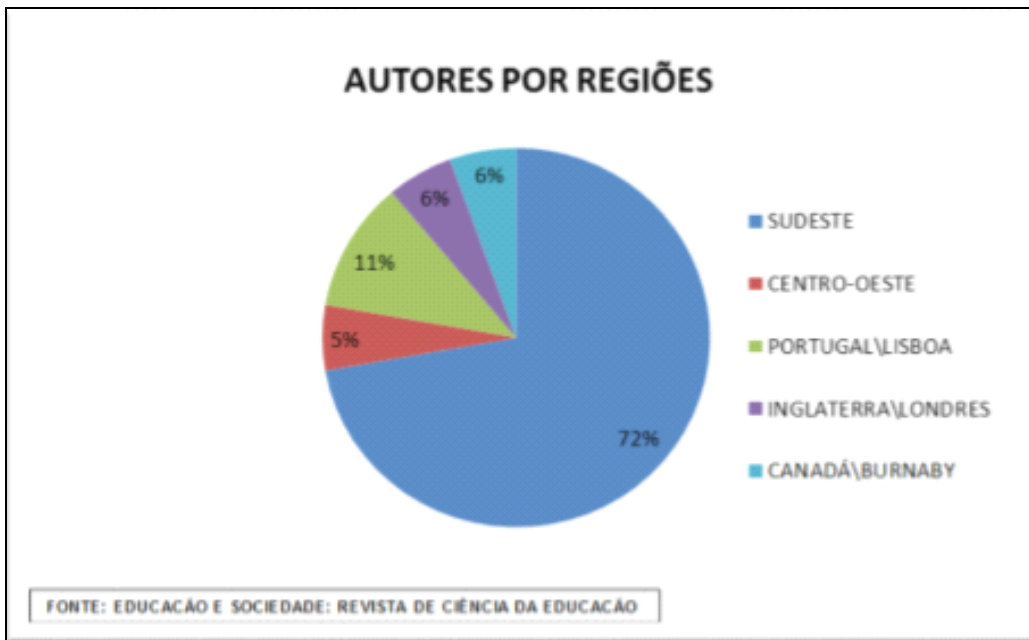
A partir dos títulos dos artigos sobre Formação de Professores, observam-se particularidades sobre esta formação, isto é, os títulos buscam sintetizar os temas abordados e, conseqüentemente, tem-se uma visão geral das tendências temáticas que o campo educacional brasileiro, por meio das revistas estudadas apresenta.

Nota-se *que Educação e Sociedade* a discussão acerca da formação de professores é abrangente de forma a estar relacionada aos diversos aspectos como práticas pedagógicas, políticas educacionais, educação para jovens e adultos, Ensino Médio, Ensino Superior, ao Plano Nacional de Educação, e formação docente em Portugal e Espanha. As escolhas temáticas dos textos selecionados indicam uma discussão recorrente acerca do tema, uma vez que não implica uma área de conhecimento específica.

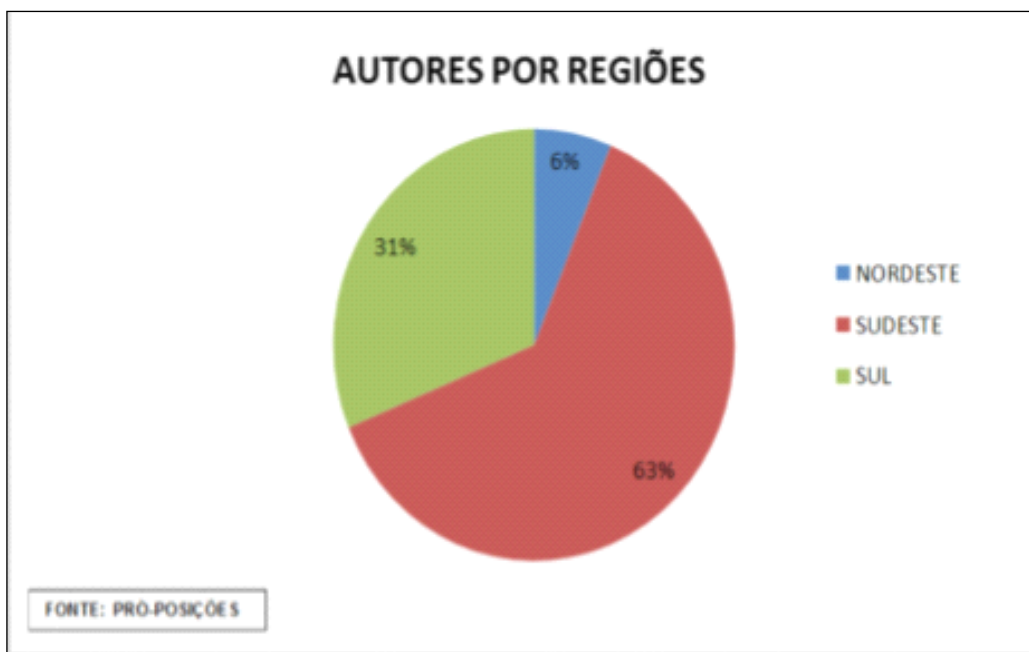
Em *Pro-Posições*, a formação docente está interligada à arte, à formação continuada, à área de Ciências Biológicas e História, mas a predominância é de temas sobre antropologia/etnografia e práticas docentes, envolvendo a leitura, a memória, a experiência, bem como os sentidos que essas categorias apresentam na formação docente.

Por fim, no periódico *Ensaio*, apesar de haver temas acerca da Formação de Professores relacionada à educação superior, diretrizes curriculares e formação continuada, o que prevalece é a preocupação com as políticas públicas educacionais centralizadas na Educação Básica, na reforma educacional tendo em vista o PNE (Plano Nacional de Educação).

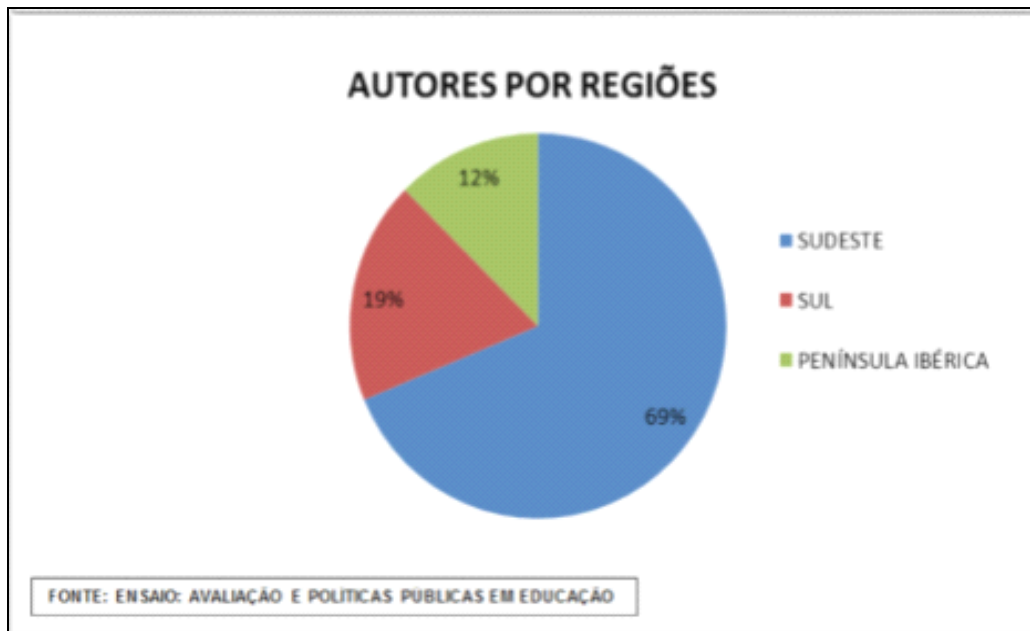
O mapeamento regional das instituições é fundamental para verificar como a pesquisa acadêmica sobre Formação Docente encontra-se distribuída no campo educacional. Os três gráficos que se vê a seguir representam as regiões das instituições às quais os autores dos artigos de cada revista em estudo estão filiados:



Fonte: Dados organizados pelos autores, com base em *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*.



Fonte: Dados organizados pelos autores, com base em *Pro-Posições*.



Fonte: Dados organizados pelos autores, com base em *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*.

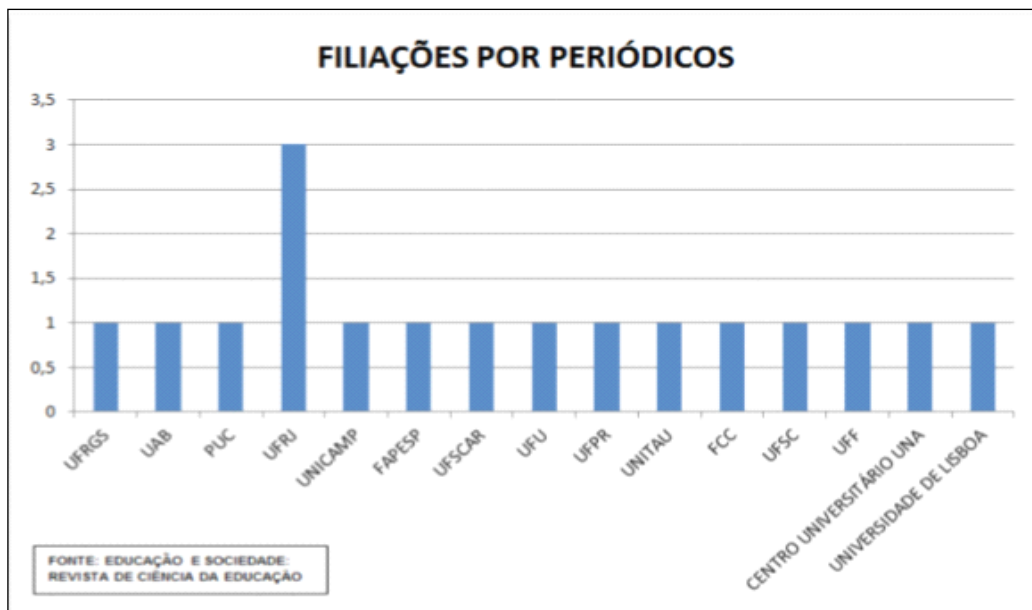
A partir de tais dados, vê-se que o predomínio das instituições encontra-se na Região Sudeste do Brasil. No entanto, pode-se constatar uma grande quantidade dos autores na Região Sul e assinala-se uma minoria deles nas Regiões Nordeste e Centro-Oeste. Os periódicos *Educação e Sociedade* e *Ensaio* possuem autores internacionais da Península Ibérica, Inglaterra e Canadá.

Da mesma forma que na análise regional do corpo editorial das revistas, citada anteriormente, estes gráficos também demonstram uma predominância das mesmas regiões. A maior parte dos autores pertence à Região Sudeste do Brasil, porém, os gráficos apontam pouca representação nas Regiões Nordeste e Centro-Oeste e não se percebe a contribuição de autores do Norte. No que se refere à presença internacional, aponta-se, em sua maioria, a América do Norte (Canadá) e a Europa, (Portugal, Espanha e Inglaterra).

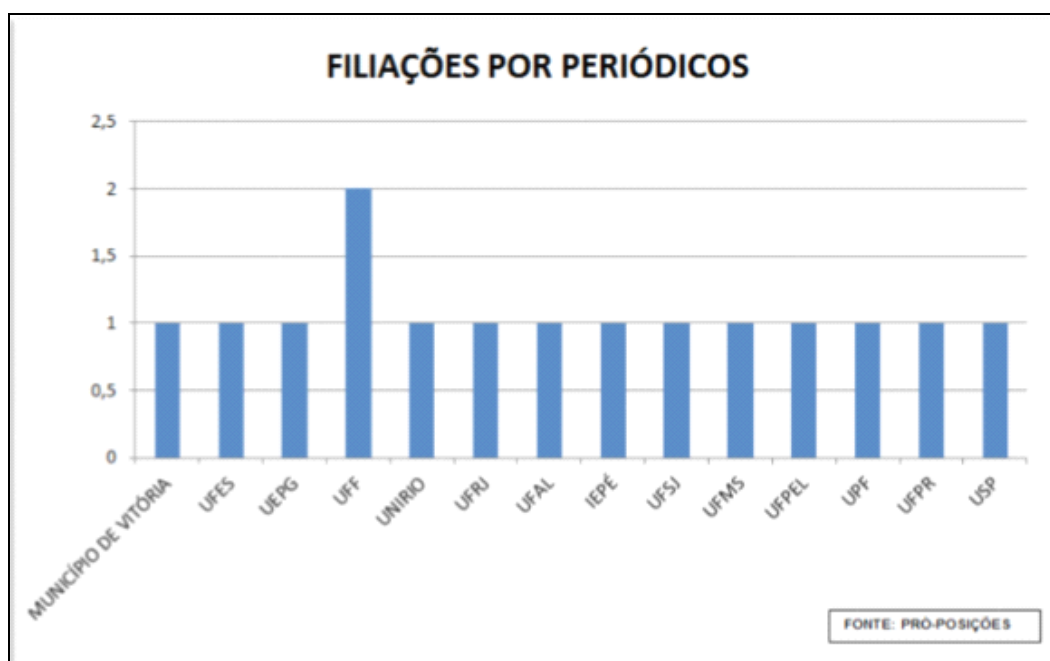
Portanto, vê-se que pesquisas sobre o tema Formação de Professores, nas três revistas em estudo, centram-se na Região Sudeste do Brasil e no continente Americano. Percebe-se, com isso, um desequilíbrio regional nesses debates, certamente concentrando o poder de voz em direcionamentos teóricos geopoliticamente localizados para esta temática de pesquisa. No caso brasileiro, por exemplo, percebe-se uma fraqueza de voz desta abordagem do tema nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste.

A busca de dados sobre as instituições onde se fala sobre Educação, possibilita identificar em quais instituições do Brasil e do exterior há mais preocupação em pesquisar sobre Formação

de Professores. Os gráficos subsequentes demonstram as instituições às quais os autores pertencem em cada um dos periódicos:



Fonte: Dados organizados pelos autores, com base em *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*.



Fonte: Dados organizados pelos autores, com base em *Pro-Posições*.



Fonte: Dados organizados pelos autores, com base em *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*.

Estes gráficos permitem notar que as Regiões Sudeste e Sul do Brasil ainda prevalecem. Os periódicos possuem publicações oriundas de instituições do Centro-Oeste e do Nordeste, como minoria, entretanto, cabe destacar que Sudeste e Sul prevalecem com uma significativa quantidade em relação às outras duas. Essa maioria está representada pelas seguintes instituições em destaque: UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFF (Universidade Federal Fluminense), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Não há periódicos vinculados às instituições do Norte.

No entanto, os periódicos de *Educação e Sociedade* e *Ensaio* apresentam vinculações com instituições estrangeiras, dos seguintes países: Espanha, Portugal, Inglaterra e Canadá, com a maioria em Portugal. Nota-se que a discussão sobre a formação de professores, no período determinado, informa que o campo educacional brasileiro, concentra os esforços de publicações e destaque nas Regiões Sudeste e Sul, tal predominância é representada pela maioria das instituições do Sudeste. Porém, há ausência de contribuições sobre o assunto na Região Norte do Brasil e destaca-se a presença de instituições internacionais europeias.

CONCLUSÃO

Nesta discussão, pretendeu-se compreender, por meio de aspectos iniciais das revistas acadêmicas em estudo, as movimentações do campo educacional brasileiro, no que diz respeito às representações sobre a formação de professores. A partir das contribuições de Bourdieu (1983), que define campo como um espaço caracterizado pelo jogo de forças entre seus integrantes, que, por sua vez, buscam espaços cada vez mais centrais e significativos nas instâncias de poder e de

voz, promovendo a mobilização do capital cultural e das especificidades do campo, procurou-se dimensionar o papel das revistas nesse jogo de forças.

Em meio às questões que envolvem a representação do sujeito docente nas próprias instituições e na sociedade, o reconhecimento da sua identidade exige a percepção de que a formação de professores está alicerçada em aspectos filosóficos, antropológicos, sociológicos e linguísticos da sociedade. Dessa mesma forma, o ato de ensinar e aprender não se reduz à instrumentalização do trabalho docente, pois a profissionalização de professores envolve humanização e compreensão dos códigos socioculturais dos meios sociais e culturais.

O mapeamento de periódicos acadêmicos e científicos *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação; Pro-Posições; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, realizado até o momento permitiu notar tendências predominantes do campo educacional brasileiro no período de 2010 a 2014. Além disso, as pesquisas acadêmicas para a formação de professores é abordada majoritariamente por autores e instituições da Região Sudeste e Sul do país, além de também haver predominância destas duas regiões no corpo editorial e nas filiações dos autores dos artigos, fato que pode ser justificado pelo aspecto da origem dos centros de pesquisas mais maduros e consolidados no país que tratam sobre o tema, localizados nestas regiões. Já na contribuição estrangeira predomina representantes do continente europeu e americano, sobretudo no eixo ibero-americano. Porém, assinala-se ausência do tema Formação de Professores na Região Norte do Brasil. O contraste causado pela existência e inexistência dessa temática levanta a problemática sobre o jogo de forças do campo educacional.

Portanto, pretende-se com estes resultados, discutir as tendências do campo educacional brasileiro a partir de dados de um tempo recente, 2010 a 2014, e por meio deles, relacionar as características deste campo com os efeitos da representatividade da Formação de Professores que se perpetuam na sociedade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1979. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial/pid_0101-7330/Ing_pt/nrm_iso> Acesso em: 16/08/2015.

ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4036&Ing=pt&nrm=iso> Acesso em: 16/08/2015.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

PRO-POSIÇÕES. Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 1990. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-7307&lng=pt&nrm=iso> Acesso em:
16/08/2015.

UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO APOIO DIDÁTICO

A STUDY ON THE COMICS AS EDUCATIONAL SUPPORT

Alba Regina de Azevedo Arana¹

¹Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Presidente Prudente-SP. e-mail: alba@unoeste.br

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal discutir a importância da linguagem como instrumento de ensino, enfocando a história em quadrinhos (HQs) e ainda entender a HQs como uma estratégia criativa para leitura e as formas de linguagem. Os quadrinhos vêm sendo utilizados com sucesso em livros didáticos há três décadas. Artistas e pedagogos unem-se para aproveitar as possibilidades técnicas, narrativas e expressivas dos quadrinhos no que tange à disseminação mais eficiente de conhecimento. O trabalho procura questionar a importância da HQs como estratégia educacional. Sendo assim, questiona como a história em quadrinhos é usada. Quais os significados da história em quadrinhos na comunicação em massa? Como o texto da HQs pode ser explorado pelo professor em sala de aula? A hipótese adotada neste trabalho é que as histórias em quadrinhos seduzem os leitores proporcionando uma leitura prazerosa, o que representa uma forma de atrair o leitor nos livros didáticos. A abordagem foi qualitativa visando compreender cada implicação do processo por meio de análises, interpretações e descrições subjetivas de cada situação. Pode-se constatar que o uso das HQs no cotidiano escolar através de intertextualizações, incentivos a leitura e a escrita, estimula o aluno a realizar produções textuais através do gênero das HQs.

Palavras-chave: Linguagem. Histórias em quadrinhos. Ensino. Leitura. Estratégia educacional.

ABSTRACT

This study aimed to discuss the importance of language as a teaching tool, focusing on comics (comic books) and still understand the comics as a creative strategy for reading and language forms. The comics have been used successfully in textbooks three decades. Artists and educators unite to take advantage of the technical possibilities, narrative and expressive comics regarding the most efficient dissemination of knowledge. The work seeks to question the importance of comics as educational strategy. Thus, questions how the comic is used? What are the meanings of the comic book in mass communication? As the text of the comic can be exploited by the teacher in the classroom? The hypothesis adopted here is that the comics entice readers providing a pleasant reading, which is a way to draw the reader in textbooks. The approach was qualitative in order to understand every implication of the process through analysis, interpretations and subjective descriptions of each situation. It can be seen that the use of comics in the daily school through intertexts, reading incentives and writing, encourages the student to perform textual productions through the genre of comics.

Keywords: Language. Comic books. Teaching. Reading. Educational strategy.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em uma realidade na qual a rotina das crianças e adolescentes está cada vez mais ligada a imagens, sons e ao entretenimento tecnológico, principalmente nas horas de lazer quando estão conectadas a jogos de vídeo game ou de internet.

Nesse âmbito se incluem as histórias em quadrinhos, já que o cotidiano dos alunos deve ter ligação com a sua prática escolar. As histórias em quadrinhos unem a linguagem simples com imagens que facilmente são absorvidas pelos alunos, além de remeter ao universo lúdico; com isso, torna o aprendizado didático e eficaz.

Segundo Calazans (2005), no estudo “histórias em quadrinhos”, permite a utilização desse recurso para o apoio didático, permite abordar conceitos e conteúdos em qualquer área e nível de aprendizagem por tratar-se de um material comumente acessado pelos alunos.

Este trabalho teve como objetivo principal apresentar o gênero histórias em quadrinhos nos livros didáticos e o interesse que há nesse gênero na produção de texto e análise do discurso será objeto do estudo em questão. Objetiva ainda, verificar se gêneros textuais (em especial história em quadrinhos) pode ser uma ferramenta para auxiliar o aluno em suas dificuldades de leitura e escrita.

Diante da pesquisa pretende-se responder aos questionamentos: Quais são os benefícios de trabalhar história em quadrinhos em sala de aula? O aluno que realiza produções textuais utilizando histórias em quadrinhos pode ter maior êxito na leitura e na escrita? A hipótese levantada é a de que se supõe que histórias em quadrinhos podem contribuir positivamente para o desenvolvimento da leitura e escrita.

O trabalho desenvolvido foi apoiado na abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados. (RAMPAZZO, 2004). Neste sentido, a abordagem qualitativa visa compreender cada implicação do processo por meio de análises, interpretações e descrições subjetivas de cada situação.

A pesquisa versa sobre estudo de cunho teórico e bibliográfico. De acordo com Barros e Lefheld (2000, p. 78), “em termos gerais são consideradas pesquisas teóricas aquelas que têm por finalidade o conhecer ou aprofundar conhecimentos ou discussões”.

A LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

É preciso entender que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele ou ela é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende.

Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, os quais constituem, segundo Ausubel e Novak (1980), o mais importante fator para a transformação dos

significados lógicos, potencialmente significativos, dos materiais de aprendizagem em significados psicológicos.

O outro fator de extrema relevância para a aprendizagem é a predisposição para aprender, o esforço deliberado, cognitivo e afetivo, para relacionar de maneira não arbitrária e não literal os novos conhecimentos à estrutura cognitiva.

Segundo Ausubel (1968), a aquisição da linguagem é que, em grande parte, permite aos seres humanos a aquisição, por aprendizagem significativa receptiva, de uma vasta quantidade de conceitos e princípios que, por si sós, poderiam nunca descobrir ao longo de suas vidas. Por outro lado, o escopo e complexidade das ideias e conceitos adquiridos por aprendizagem significativa torna possível, e promove, um nível de desenvolvimento cognitivo que seria inconcebível sem a linguagem.

Em virtude das cruciais contribuições que tanto o poder representacional dos símbolos como os aspectos refinadores da verbalização trazem para a conceitualização, a linguagem, evidentemente, determina assim como reflete, as operações mentais (nível de funcionamento cognitivo envolvido na aquisição de conceitos ABSTRACTos e de ordem superior) (AUSUBEL, 1968, p. 523).

Referindo-se especificamente às palavras, Ausubel (1968) argumenta que é somente porque significados complexos podem ser representados por palavras isoladas que são possíveis as operações combinatórias e transformativas – de abstração, categorização, diferenciação e generalização – de conceitos conhecidos em novas conceitualizações. Ideias genéricas simplesmente não são suficientemente manipuláveis para levar a cabo tais operações.

Para Ausubel (1968) é a exploração da manipulabilidade única das representações simbólicas que permite a construção de novos conceitos e proposições que transcendem largamente – em termos de inclusividade, generalidade, clareza e precisão – o nível de abstração que poderia ser atingido se os conceitos não fossem representados por palavras, se não tivessem nome (p. 82).

Podemos afirmar que a aprendizagem é construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações, sendo assim, com o uso de mediadores psicossociais e com a consideração dos processos comunicativo e interacional podemos promover uma potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem; isto a partir de uma reflexão sobre a prática pedagógica, sobre como e quais mediadores estão sendo utilizados e, de como se dá o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem.

A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO INSTRUMENTO DE LINGUAGEM

As tirinhas buscam representar as cenas que narram de maneira estática, cristalizando no papel, através de imagens e textos, as ações, gestos, emoções, falas, entonações etc. que a

compõem. Para produzir todos esses efeitos de sentido, o autor se utiliza de recursos visuais como a fonte, as cores, os traços que marcam tempo e movimento, os balões etc.

Marcuschi (2010) traz que oralidade e escrita não são práticas de linguagem opostas entre si, mas são práticas que se mesclam e se complementam os mais diversos usos continuamente.

No entanto, cada uma dessas práticas possui características próprias e maneiras de usar a língua mais ou menos formais, bem como, recursos que podem complementar o sentido como a entonação para o oral ou o tipo de letra para a escrita.

Por isso, consideramos importante que os usuários da língua se tornem capazes de compreender visualmente os elementos que produzem sentidos da linguagem oral, a fim de melhorar a capacidade leitora e a apreciação estética de diversos gêneros textuais, em especial, no caso deste trabalho, as tiras.

Tendo esses objetivos em vista, elencamos a partir de agora aspectos da oralidade que podem ser trabalhados nos recursos gráfico-visuais das tiras. Sugerimos aqui que as tirinhas podem ser trabalhadas pela escola nas aulas de Língua Portuguesa como recurso para explorar não só a comunicação oral e a competência dialógica dos educandos, mas também a transição entre oralidade e escrita, levando os alunos a refletirem sobre esse processo e se tornarem capazes tanto de retextualizar quanto de compreender e apreciar a produção de sentido proporcionada pelos elementos verbais e não verbais que compõem esse gênero.

Ramos (2009) nos traz a noção de “níveis de fala” que sugere em sua pesquisa como a linguagem utilizada nos diálogos das histórias em quadrinhos se diferenciam de acordo com as variantes diacrônicas, diatópicas, sociais e culturais da língua, uma vez que são narrativas estruturadas com espaço, personagens, tempo definidos e concretizados através das ilustrações.

Eguti (2001) mostra como as histórias em quadrinhos tentam simular a linguagem oral por meio dos elementos estruturais da conversação, dos recursos linguísticos (marcadores conversacionais, frases entrecortadas, onomatopeias, gírias etc.), paralinguísticos (pausas, intensificações etc.) e organizacionais da conversação (turnos, sobreposições de voz etc.), além dos recursos visuais e de expressividade que também corroboram para o sentido e a emoção que o texto escrito revela nessa mídia.

GÊNEROS DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos surgiram por volta de 1827, quando se registra a primeira publicação na Suíça. Quadrinhos ou Histórias em Quadrinhos são narrativas realizadas com desenhos sequenciais, em geral no sentido horizontal, e normalmente acompanhado de pequenos textos de diálogo e algumas descrições da situação (presença de onomatopeias), geralmente apresentados no interior de figuras denominadas "balões".

Na concepção de alguns autores determinados elementos da mensagem das histórias em quadrinhos são passados exclusivamente pelo texto, outros têm na linguagem pictórica a sua fonte de transmissão, entretanto, grande parte das mensagens dos quadrinhos é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos. A leitura dos quadrinhos desencadeia um processo duplo, a leitura de textos e de imagens.

Fogaça (2002) acreditando que a linguagem não-verbal é muito útil na compreensão não só das HQs, como também no mundo atual, em que a imagem faz parte de nossa comunicação, mostra que nossa percepção visual se caracteriza por um interesse ativo da mente frente a um objeto. E o incentivo visual em nada prejudica o desenvolvimento do intelecto, pelo contrário, é o meio de percepção mais espontâneo, que antecede a escrita.

Para Rama & Vergueiro (2004), os quadrinhos são constituídos de um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses códigos ocupa um papel especial, dentro das HQs, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida.

A história em quadrinho pode ser considerada como uma forma de arte. Sendo assim, do mesmo jeito que as outras formas de arte podem colaborar como ferramenta de educação, a HQ não é diferente. Podemos usar a história em quadrinho como uma ferramenta de ensino para desenvolver as habilidades de escrita e leitura, contribuindo para o multiletramento.

A HISTÓRIA COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA

Os quadrinhos vêm sendo utilizados com sucessos em livros didáticos há três décadas. Existem motivos que levam as histórias em quadrinhos a terem um bom desempenho nas salas de aula. O primeiro que podemos levantar seria de que os alunos desejam ler os quadrinhos.

Ocorre uma identificação entre os alunos e os ícones da cultura em massa, que são os quadrinhos, o que acaba por reforçar a sua utilização no meio didático. A história em quadrinho, ao falar diretamente ao imaginário da criança, preenche suas expectativas e a prepara para a leitura de outras obras. A experiência de folhear as páginas de uma revista de quadrinhos pode gerar e perpetuar o gosto pelo livro impresso, independentemente de seu conteúdo. Além disso, o aprendizado por meio do uso de quadrinhos é mais proveitoso.

A inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização propensa a uma participação mais ativa nas atividades de aula (VERGUEIRO, 2007, p.21).

Outro ponto importante a favor do uso dos quadrinhos na sala de aula seria o de que as palavras e imagens em conjunto acabam por ensinar os alunos de maneira mais eficiente. Essa

interligação de texto e imagem que ocorre nos quadrinhos só beneficia o aprendizado, ampliando a compreensão de conceitos.

Conforme Flávio Calazans (2005), as HQs como um recurso de apoio didático, nos permitem abordar conteúdos e conceitos em qualquer área e nível de aprendizagem por tratar-se de um material comumente acessado pelos alunos para entretenimento e lazer, não encontrando, portanto, resistência por parte deles. Por isso, há a necessidade de verificar a aplicação das histórias em quadrinhos nos livros didáticos com instrumento para a prática educativa.

O gênero história em quadrinhos vem sendo utilizado em livros didáticos há três décadas. Artistas e pedagogos unem-se para aproveitar as possibilidades técnicas, narrativas e expressivas dos quadrinhos no que tange à disseminação mais eficiente de conhecimento.

Entretanto, Luyten (1984), em “Histórias em Quadrinhos” adverte que, pelo caráter comercial de muitos livros didáticos, ocorrem deturpações. De acordo com a pesquisadora de quadrinhos, os erros mais comuns nas obras didáticas que fazem uso das HQs são: quadrinhos com excesso de texto e imagens muito chamativas em detrimento do conteúdo. Segundo Luyten (1984, p. 88-89) “há livros que, apenas para vender mais, inserem alguns elementos de quadrinhos (balões ou onomatopeias) em velhas imagens conhecidas”.

Ainda a estudiosa afirma que “quando a quadrinização é mal feita, a imagem pode transmitir figuras deturpadas, gerar estereótipos, conotações ideológicas, ou seja, interpretações errôneas dos acontecimentos”. Apesar de tudo, as HQs quando bem utilizadas podem ser aliadas do ensino. As HQs são mecanismos para o processo de ensino e aprendizagem e sua importância em sala de aula é destacada por Mendonça (2002).

Para a autora o uso dos quadrinhos no ensino é imprescindível para que o professor possa explorar sua constituição e sua produção de sentidos. Com o uso adequado dos quadrinhos o aluno poderá desenvolver sua capacidade de expressão oral e escrita, em diversas situações de comunicação.

O gênero história em quadrinhos abordados pelos autores dos LDPs dão apoio ao trabalho do professor, mas cabe ao professor fazer a ponte entre o material didático de língua portuguesa – ou seja, todo e qualquer texto – e o aluno, e já que se espera que essa ponte leve ao domínio das práticas de linguagem, o primeiro passo é saber se ele tem feito isso a partir da noção de gênero discursivo.

Se não for o caso, alternativas precisam ser pensadas, já que trabalhar com textos e desconsiderar as particularidades do gênero redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2003). Como sabemos esse, de modo algum, é um aprendizado significativo.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA: FORMAS DE UTILIZAÇÃO DE HQS

Trabalhar histórias em quadrinhos no campo escolar é uma forma significativa e dinâmica para os alunos lerem, escreverem, criarem, pesquisarem, dramatizarem sobre a vida (MENDONÇA, 2002).

Os quadrinhos podem ser utilizados na educação como instrumento para a prática educativa, porque neles podemos encontrar elementos composicionais que poderiam ser bastante úteis como meio de alfabetização e leitura saudável, sem falar na presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo entre outras, que são importantes nas Artes Visuais e que poderiam se relacionar perfeitamente com a educação, induzindo os alunos que não sabem ler e escrever a aprenderem a ler e escrever a partir de imagens, ou seja, estariam se alfabetizando visualmente (MENDONÇA, 2002, p.140).

Neste sentido as pesquisas estão mostrando os benefícios das histórias em quadrinhos na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reafirmam a importância da escola na formação de indivíduos competentes para a sociedade: —[...] é necessário que a escola garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva|| (BRASIL, 1997, p. 33).

De acordo com os PCNs, as HQs deverão estar estão inseridas nos conteúdos de temas transversais que tratam de questões sociais (saúde, orientação sexual, cultura, meio ambiente e ética). Organizadas em diversas linguagens, as histórias em quadrinhos viabilizam diferentes contextos e produzem informações vinculadas aos temas sociais (BRASIL, 1997).

É um material rico para trabalhar os conteúdos transversais, pois tem boa aceitação entre alunos e pode render outras produções do conhecimento mais interessantes a cada faixa etária. Pode-se usar a seguinte classificação de formas de utilização das histórias em quadrinhos:

- Educação Infantil - é muito importante cultivar o contato com a linguagem das HQs, incentivando a produção de narrativas breves em quadrinhos, sem pressioná-los quanto a elaboração de textos de qualidade ou a cópia de outros modelos.

-Nível Fundamental: Da mesma forma, começa aos poucos a identificar características específicas de grupos e pessoas, podendo ser apresentada a diferentes títulos ou revistas de quadrinhos, bem como ser instada a realizar trabalhos progressivamente mais elaborados, que incorporem os elementos da linguagem dos quadrinhos de uma forma mais intensa.

- Nível Fundamental (5ª a 8ª séries): os alunos tem mais consciência da sociedade que os rodeiam. Têm a capacidade de identificar detalhes das obras de quadrinhos e conseguem fazer correlações entre eles e sua realidade social. As produções próprias incorporam a sensação de profundidade, a superposição de elementos e a linha do horizonte, fruto de sua maior familiaridade com a linguagem dos quadrinhos.

- Nível Médio: e uma fase de mudanças de personalidade não aprova qualquer tipo de material, muitas vezes questionam o que e oferecido em sala de aula. Nas produções próprias, buscam reproduzir personagens mais próximos da realidade, com articulações, movimentos e detalhes de roupas que acompanham o que veem ao seu redor (VERGEIRO, p. 28 e 29).

ESTRATÉGIAS DE UTILIZAÇÃO DE HQS

Com todo o avanço tecnológico hoje presente, as estratégias de leitura também evoluíram muito. Portanto, se forem bem utilizadas as HQs explorando-as em toda a sua particularidade, pode-se considerá-la como um recurso fascinante para a formação de alunos leitores. Pode-se se fazer uso das HQs no cotidiano escolar através de intertextualizações, incentivos a leitura e a escrita, estimulando o aluno a realizar produções textuais através do gênero das HQs.

a- Oferecer o quadrinho para que o aluno crie sua própria história:



Fonte: portaldoprofessor.mec.gov.br

Quando o aluno tem a possibilidade de criar sua própria história ele poderá fazer uso de vários recursos e com isso desenvolverá aspectos da escrita, leitura e uso da linguagem.

b- A partir de uma história pronta propor uma análise das falas dos personagens, como no caso do Chico Bento, que se pode trabalhar diversidade linguística.



Fonte: portaldoprofessor.mec.gov.br

O aluno ao realizar essas atividades possui um contato concreto com sua construção, o que possibilita melhor compreensão desse gênero textual e permite um aprendizado real, onde o aluno analisa aspectos físicos e psicológicos das personagens, vocabulário e tem o estímulo à linguagem oral e escrita.

Com a aplicação desse tipo de atividade pode-se verificar que os alunos ficam bastante motivados com atividades diversificadas. Pode se notar que muitos alunos apresentam dificuldades na escrita e na leitura e possivelmente isso se deva por não haver um trabalho voltado para que o aluno pratique leitura sistematicamente.

A necessidade de trabalhar em sala de aula com gênero textual se faz presente e é um bom caminho para trazer para o aluno o hábito de leitura e por consequência, torná-lo um bom escritor, pois quem lê mais escrever melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível constatar que as histórias em quadrinhos são grandes auxiliares na aquisição da leitura e da escrita, pois quando oferecemos material de aprendizagem diversificado ao aluno, este amplia suas possibilidades de aprendizagem.

Isso se deve a uma série de fatores favoráveis ao uso didático das histórias em quadrinhos na sala de aula, pois nota-se uma grande necessidade de integração dessa linguagem enquanto conteúdo e como método didático nas escolas de ensino fundamental.

Ler é um fator fundamental na educação escolar, pois constitui um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens, no entanto, esse conceito tem sido ensinado tradicionalmente como um ato mecânico apenas para decodificação de palavras. Dessa forma, a leitura deveria ser vista como um processo de ensino/aprendizagem que ultrapassa o mero ato de decodificação porque engloba uma complexidade e exige esforço, é também descobrir e descobrir-se.

Consideramos que as HQs dentro da sala de aula podem ser utilizadas de diversas maneiras, como leituras, produção dos próprios alunos, brincadeiras e jogos. As HQs são textos ricos e interdisciplinares, o que permite aos professores se utilizarem deste recurso como um complemento de conteúdo nas disciplinas que compõem o currículo escolar. Além disso, esses textos possuem uma linguagem mais próxima do leitor e a forma de escrita das HQs permite que o leitor visualize as imagens e as palavras sem obedecer a uma sequência, uma linearidade na forma de pensar, possibilitando a ele criar, imaginar e inventar.

Pode-se concluir que é essencial que a leitura e a escrita possam oferecer ao aluno a possibilidades de outros caminhos que o levem a aprendizagens significativa, de tal forma que, ele interprete, entretenha-se, compreenda, entenda a linguagem escrita e esta tenha um real significado que não seja apenas de decodificar signos, mas que este aluno possa compreender de fato que escrever é um prazer e não uma obrigação social.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P., Novak, J.D. e Hanesian, H. (1980). **Psicologia educacional**. Tradução para o português, de Eva Nick et al, da segunda edição de Educational psychology: a cognitiveview. Rio de Janeiro: Inter-americana.

BAKHTIN, M./Volochinov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem. Traduzido por M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **A estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**: Um Guia para a Iniciação Científica. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, disponível em www.portaldoprofessor.mec.gov.br, acesso em 10/12/2013.

CALAZANS, F. M. de A. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2005.

EGUTI, Clarícia Akemi. **A Representatividade da Oralidade nas Histórias em Quadrinhos**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

FOGAÇA, Adriana Galvão. A contribuição das histórias em quadrinhos na formação de leitores competentes. In: SOUZA, Santinho de Souza. **Olhares e perguntas sobre ler e escrever**. Vitória: Florecultura, 2002.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1997.

LUYTEN, Sonia M, B. (Org.). **Histórias em Quadrinhos - leitura crítica**. São Paulo: UCBC Paulinas, 1984.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita – Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOYA, A. **História das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MENDONÇA, M. R. S. Um Gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. Coleção Linguagem & Ensino. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

VERGUEIRO, W.; RAMA, A. (Org.). **Como usar histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

USO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POTENCIALIDADES, DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES

USE OF THE ROBOTICS EDUCATIONAL AS A TOOL EDUCATIONAL IN TEACHING MATH: POTENTIALITIES, DIFFICULTIES AND CONTRIBUTIONS

Eliel Constantino da Silva¹, Wellem Cristiam Rodrigues Teixeira², Maria Raquel Miotto Morelatti³

¹Universidade Estadual Paulista, Departamento de Matemática e Computação, Presidente Prudente, São Paulo. e-mail: eliel_constantino@hotmail.com

RESUMO

Com o avanço da tecnologia, muito se tem criado e investigado na temática Tecnologia e Educação. Atualmente o que vem sendo objeto de estudo de alguns pesquisadores é o uso da robótica no ensino e os resultados que vem sendo obtidos revelam sua potencialidade. O objetivo deste estudo foi fazer um levantamento documental do uso da robótica no ensino de matemática como ferramenta pedagógica e analisar suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, além de apresentar as contribuições que a robótica educacional promove para o ensino de diversos tópicos do currículo de matemática. A metodologia constou de levantamento teórico e bibliográfico e os resultados revelam as potencialidades e contribuições da robótica para a aprendizagem matemática por parte dos alunos e as dificuldades existentes nessa inserção. Concluímos que a robótica educacional é uma importante ferramenta pedagógica para promover o desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas.

Palavras-chave: Robótica Educacional, Ensino de Matemática, ferramenta pedagógica, contribuições.

ABSTRACT

With the advancement of technology, much has been created and investigated the theme Technology and Education. Currently what is being studied by some researchers is the use of robotics in education and the results that have been obtained reveal its potential. The aim of this study was to make a documentary survey of the use of robotics in mathematics education as a pedagogical tool and analyze their contributions to the process of teaching and learning, in addition to presenting the contributions that educational robotics promotes for teaching various topics of the curriculum of math. The methodology consisted of theoretical and literature and the results reveal the potential and contributions of robotics to mathematics learning by the students and the difficulties in this insertion. We conclude that educational robotics is an important educational tool to promote the development of skills and math skills.

Keywords: Educational robotics, Mathematics Teaching, Pedagogical tool, contributions.

INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia e seu frequente uso pedagógico, a Robótica Educacional, resultado de uma potencialidade da tecnologia, tornou-se uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento de diversos temas curriculares de Matemática e outras disciplinas, por ser uma

“fonte de energia e motivação para alunos e professores” (RIBEIRO C.; COUTINHO, C.; COSTA, M. F., 2011, p. 440).

A Matemática tem contribuído desde sempre para o desenvolvimento de técnicas e de tecnologias, mesmo quando não são necessários conhecimentos matemáticos para as utilizar. É importante que os alunos realizem atividades [sic] que ajudem a revelar a matemática subjacente às tecnologias criadas pelo Homem. (PORTUGAL, 2001, p. 71).

“Robotics has been shown by a number of researchers to be motivating and beneficial in teaching [...] Robots are a powerful way to motivate learning”⁶⁶ (HIRST, A. et al, 2002, p. 01).

Por não se tratar de uma mera construção de robôs, mas sim de “uma área generalista que pode combinar e ser combinada em áreas multidisciplinares, que integram disciplinas, como “[...] a Matemática, [...] Ciências, [...] Língua Portuguesa [...] Expressões dramáticas [...]” (GUEDES, A. L.; KERBER, F. B., 2010, p. 201), a Robótica aliada ao processo de ensino e aprendizagem:

transforma a aprendizagem em algo motivador, tornando bastante acessíveis os princípios de Ciência e Tecnologia aos alunos; Permite testar em um equipamento físico o que os estudantes aprenderam utilizando programas modelos que simulam o mundo real; Ajuda à superação de limitações de comunicação, fazendo com que o aluno verbalize seus conhecimentos e suas experiências e desenvolva sua capacidade de argumentar e contra-argumentar; Desenvolve o raciocínio e a lógica na construção de algoritmos e programas para controle de mecanismos; Favorece a interdisciplinaridade, promovendo a integração de conceitos de áreas como: matemática, física, eletrônica e mecânica e arquitetura (GOMES, M. C., 2007 apud GUEDES, A. L.; KERBER, F. B., 2010, p. 202).

Nesse sentido, entre as diversas características que são atribuídas à Robótica Educacional,

realça-se a sua adequação a uma aprendizagem baseada na resolução de problemas concretos cujos desafios criados promovem o raciocínio e o pensamento crítico elevando também os níveis de interesse e motivação dos estudantes por matérias do currículo do ensino regular, inseridos neste contexto o ensino/aprendizagem da Matemática (NASCIMENTO, E.C.S; BEZERRA, E.C., 2013, p. 2)

Assim, o objetivo deste estudo foi realizar um levantamento histórico e documental do uso da robótica educacional no ensino de matemática e estudar/analisar as vantagens, dificuldades e contribuições desse uso no processo de ensino e aprendizagem de Matemática para que, em uma próxima etapa do estudo, possamos realizar investigações em sala de aula com alunos da rede pública de ensino de forma a obtermos respostas sobre como o uso da robótica pode auxiliar o desenvolvimento de conceitos matemáticos em alunos do Ensino Fundamental e Médio. As contribuições e aplicações em sala de aula que serão apresentadas neste artigo são baseadas e pensadas com o kit de robótica Lego Mindstorms, que permite criarmos protótipos controlados pelo computador ou celular que interagem com o ambiente através de ações executadas por um software. O kit:

possui cerca de 400 peças, que são basicamente: o bloco programável chamado de NXT, sensores, de som, luminosidade, cor, toque e ultrassônico, além de servomotores, bateria

⁶⁶ Tradução: “Robótica tem sido mostrada por vários pesquisadores por ser motivadora e benéfica ao ensino [...] Robôs são uma maneira poderosa de motivar a aprendizagem”.

METODOLOGIA

Os resultados aqui apresentados foram obtidos através de um estudo de caráter exploratório de natureza qualitativa, cujos procedimentos metodológicos foram levantamento teórico e revisão de literatura, realizados no âmbito de um projeto de pesquisa que tem por objetivo investigar as contribuições do uso da robótica educacional para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem de Matemática e, portanto, são dados obtidos numa primeira fase do projeto de pesquisa, tendo como uma futura ação, uma intervenção em escolas públicas de Presidente Prudente, na qual serão utilizados o kit Lego Mindstorms em atividades que possibilitem tanto o reconhecimento das peças como a construção do protótipo e utilização do software, consolidando as potencialidades aqui apresentadas.

ALGUNS ESTUDOS

No Brasil, ainda é recente as pesquisas sobre o uso da robótica em contexto educacional, porém, o pouco que temos já revela as possibilidades que os kits de robótica trazem para a educação. Oliveira et al. (2014) trazem em seu estudo exploratório, tipo bibliográfico, a produção científica sobre robótica educacional e o ensino de matemática na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior). Os autores identificaram cinco produções acadêmicas entre os anos 2005 e 2012, as quais passamos a citar:

- Dissertação “Robótica Educacional como cenário investigativo nas aulas de Matemática” defendida pela professora Karina Disconsi Maliuk, no ano 2009. Em seu trabalho, Maliuk conclui que as atividades realizadas com o uso da robótica, através do kit Lego, em sua prática pedagógica nas aulas de matemática em uma escola municipal de ensino fundamental que tinha aulas de robótica em seu programa curricular, contribuíram para o desenvolvimento e aprimoramento de conceitos matemáticos, como equações, ângulos, circunferências, distância (medidas), tabelas e gráficos.
- Dissertação “Robótica na sala de aula de Matemática: os estudantes aprendem Matemática?”, defendida por Elisa Friedrich Martins, no ano 2012. Com atividades elaboradas sob o referencial das teorias de Seymour Papert e Gérard Vergnaud, Martins conclui em seu trabalho, realizado em uma escola municipal, que os alunos se envolvem mais no processo de aprendizagem e o erro é tido como uma estratégia na busca de soluções de problemas de matemática.

- Dissertação “Robótica e as transformações geométricas: um estudo exploratório com alunos do ensino fundamental”, da autora Rosângela Mengai Accioli, no ano 2005. A autora conclui que a robótica presente no processo de aprendizagem ganha um papel central na construção do pensamento do aluno.
- Dissertação “Interpretação de gráficos de velocidade em um ambiente robótico” de Renata Martins Fortes, no ano 2007. Com referência na concepção construcionista de Seymour Papert, a autora concluiu que as dificuldades existentes na interpretação de gráficos continuam no ambiente robótico, porém, o uso da robótica permite criar várias representações, o que auxilia na compreensão do tema pelos alunos.
- Dissertação “Robótica Educacional: socializando e produzindo conhecimentos matemáticos” da autora Maritza Costa Moraes, no ano 2010. Com aporte teórico da teoria de Piaget, a autora concluiu que a robótica potencializou a compreensão de conceitos matemáticos e provocou a curiosidade dos alunos pela ciência.

Barbosa (2011) em sua dissertação de mestrado intitulada “Educação e Robótica Educacional na escola pública: as artes do fazer” também faz um levantamento de toda a produção realizada até aquele ano sobre a temática, citando, além de outros, os trabalhos apresentados por Oliveira (2012) em sua pesquisa e concluindo que,

A robótica transcende um conjunto de peças e montagem de robôs, alcançando um contexto de produção intelectual e desenvolvimento cognitivo capaz de preparar um indivíduo a pensar coletivamente e fazer do seu consumo (conhecimento e informação) um processo de produção e autoria (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Muitos outros trabalhos foram desenvolvidos nos últimos anos e alguns deles inseridos no Programa Institucional Brasileiro de Iniciação a Docência (PIBID), como é o caso de Delfino et al. (2013) que desenvolveu um trabalho em uma escola pública de Uberlândia com a tutoria dos bolsistas do PIBID e a conclusão remete à reflexão de como é importante o desenvolvimento de atividades com o uso de tecnologias, pois permitem que os sujeitos se tornem críticos e ativos. Além disso, “a matemática ficou implícita nas montagens, cabendo ao professor, através de uma prática pedagógica, saber emergir das montagens os conhecimentos científicos que permitiram a sua construção” (p. 08).

POTENCIALIDADES

Com base nos estudos apresentados e muitos outros que não foram aqui citados, é possível verificar as potencialidades pedagógicas da Robótica Educacional.

Zapata et al. (2011), considera a robótica educacional como uma ferramenta que:

- Cria ambientes de aprendizagem interessantes e motivadores;
- Coloca o papel do professor como facilitador da aprendizagem e o aluno como construtor ativo [sic] da aprendizagem;
- Promove a transversidade curricular, onde diversos saberes permitem encontrar a solução para o problema em que se trabalha;
- Permite estabelecer relações e representações (apud RIBEIRO C.; COUTINHO, C.; COSTA, M. F., 2011, p. 441).

As potencialidades da Robótica Educacional estão na motivação e entusiasmo causados nos alunos, o que os leva a se interessarem mais pela aprendizagem; multidisciplinaridade ao envolver a Física, Matemática, Eletrônica, Informática, Artes, em um mesmo ambiente de aprendizagem; em proporcionar uma aprendizagem baseada em projetos, trabalho colaborativo e competências de comunicação, nos quais os alunos passam a ser sujeitos ativos do desenvolvimento, interagindo em grupos e desenvolvendo a organização e construção do pensamento crítico; permitir que os alunos desenvolvam a criatividade ao construírem seus robôs, assim como executarem diversas tarefas; desenvolve o raciocínio lógico através da programação do software que executará os comandos dados ao protótipo; e, por fim, promover no aluno uma autonomia na aprendizagem ao coloca-lo como sujeito importante no processo de aprendizagem, uma vez que ao interagir com os robôs, o aluno pode ampliar com suas próprias ações, o conhecimento que o mesmo possui.

Essa ampliação do conhecimento através das suas próprias ações onde o aluno é um sujeito ativo do desenvolvimento da aprendizagem está relacionado à *conexividade do conhecimento* ou, em um nível pragmático, está relacionado ao *procurar conexões* que, segundo Papert (1994), são conselhos relacionados a arte do aprender. Essa arte do aprender, chamada de *Matética* pelo autor, “sugere que a parte deliberada da aprendizagem consiste em fazer conexões entre entidades mentais já existentes; [...]. Isso sugere uma estratégia para facilitar a aprendizagem melhorando a conectividade no ambiente de aprendizagem” (p. 96).

CONTRIBUIÇÕES DA ROBÓTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

O uso de tecnologias para o ensino de matemática vem ganhando espaço com o passar dos anos, com o intuito de auxiliar a aprendizagem dos alunos de escolas públicas. Nesta seção, focaremos no uso da robótica educacional como ferramenta pedagógica para o ensino de conceitos matemáticos.

Na matemática a utilização da robótica educacional contribuirá com o ensino de: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação, raciocínio lógico, entre outros, onde, com a prática pedagógica adequada, o professor poderá potencializar o ensino dessas áreas da matemática.

NÚMEROS E OPERAÇÕES

De acordo com Mandarino (2010),

A Matemática é uma construção humana, e uma das principais motivações de seu desenvolvimento são as necessidades práticas. Assim, ao longo do processo histórico de escolarização dos conteúdos matemáticos, sempre foi dado grande valor a habilidades relativas aos números e suas operações, pois eles são essenciais para contar e medir, atividades tão antigas quanto à civilização. (MANDARINO, 2010, p.97).

No ensino de números e operações, o kit lego mindstroms funcionará como o material dourado, muito utilizado em escolas públicas do estado de São Paulo. Entretanto o kit não possui unidades, dezenas, centenas e milhares fixos, fazendo com que o professor tenha que criar uma atividade construtiva estabelecendo quem são as unidades, dezenas, centenas e milhares. Assim, operações básicas como soma, subtração, multiplicação e divisão, serão sempre usadas na construção de um pré-protótipo até sua finalização na programação.

ESPAÇO E FORMA

Concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quando dizem:

Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive. (BRASIL, 1997, p.39).

Trabalhando em sua construção, o kit favorecerá a compreensão e a abstração dos conceitos geométricos (ângulos, retas, planos, etc.). Isso dá-se ao fato de que o mesmo possui várias peças pequenas, médias e grandes, podendo-se construir diferentes formas geométricas. Assim, a compreensão dos conceitos se dará a partir da manipulação e exploração do material.

No entanto, as atividades de visualização e manipulação não são suficientes. Além delas, é imprescindível que, de forma simultânea e progressiva, os conceitos matemáticos associados aos objetos físicos e aos desenhos ou às imagens (às representações gráficas) sejam ensinados e aprendidos. Tais conceitos matemáticos, e as relações entre eles, nos fornecem modelos ABSTRACTOS de objetos do mundo físico ou de representações gráficas de objetos físicos. Esses modelos – que são objetos matemáticos – fazem parte do conhecimento matemático sistematizado que deve ser adquirido ao longo das várias fases da escolaridade. (CARVALHO, 2010, p. 171-172)

Assim fica a critério do professor utilizar a prática pedagógica mais adequada para o ensino de geometria.

Com o auxílio da teoria de desenvolvimento do pensamento geométrico, proposto por Van Hiele (OLIVEIRA & GAZIRE, 2012), na qual existem cinco níveis do desenvolvimento do pensamento geométrico que são: visualização, análise, dedução informal, dedução formal e o rigor, cabe então ao professor, detectar o nível em que o aluno encontra-se e propor atividades contínuas, propícias para que o mesmo consiga ultrapassar este nível, avance nos níveis de compreensão dos conceitos. Portanto, a utilização do kit para o ensino de geometria dar-se-á em atividades que podem ser desenvolvidas tendo a robótica como ferramenta pedagógica, como a

criação de formas geométricas que simbolizem figuras planas, a sobreposição destas para que se possa ver e abstrair as propriedades das mesmas, e a separação das formas geométricas para que se possa explorar e compreender outras propriedades.

GRANDEZAS E MEDIDAS

O PCN (1997) ressalta:

Este bloco caracteriza-se por sua forte relevância social, com evidente caráter prático e utilitário. Na vida em sociedade, as grandezas e as medidas estão presentes em quase todas as atividades realizadas. Desse modo, desempenham papel importante no currículo, pois mostram claramente ao aluno a utilidade do conhecimento matemático no cotidiano. (BRASIL, 1997, p.39-40).

Com a robótica educacional pode-se trabalhar com conceitos do campo grandezas e medidas (tempo, comprimento, capacidade, volume, área, massa, etc.) na construção de um protótipo. O kit dispõe de três sensores: sensor de toque, de cor e de infravermelho. Utilizando esses sensores e as demais peças do kit lego mindstroms, o professor tem a possibilidade de propor atividades como a criação de um protótipo que seja capaz de identificar certa cor e, a seguir, trabalhar o comprimento e o tempo a ser percorrido pelo protótipo, por exemplo.

TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Como Mandarino (2010) diz no livro Explorando a Matemática,

Em consonância com uma tendência mundial que enfatiza um ensino de Matemática voltado para a compreensão e intervenção social, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, propõem a inclusão, nos currículos de Matemática, de novo bloco de conteúdos denominado tratamento da informação. Assim, no Brasil, mesmo que um pouco tardiamente, passa-se a valorizar conhecimentos do campo da Estatística, anteriormente pouco explorado por professores e pelos livros didáticos. (MANDARINO, 2010, p.201).

No tratamento da informação, temos o emprego de um banco de dados, para a organização de tabelas sobre a construção e manipulação, então, o uso de um modelo robótico será de grande auxílio. Algumas atividades mesmo que de modo informal, devem ser aplicadas. Organização do ambiente de trabalho, organização das peças de montagem, estudo para a construção de um protótipo, são exemplos dessas atividades que alunos realizarão com a proposta da robótica educacional. Outras atividades formais para o ensino de tratamento da informação se constituirá em montar tabelas para que possam analisar e montar gráficos com resultados obtidos através da manipulação do protótipo.

RACIOCÍNIO LOGICO

O raciocínio lógico com o uso da robótica educacional, de acordo com Castilho (2002), acontece durante a programação de um protótipo, pois ali:

existe o pensar sobre o que se está fazendo, de forma lógica e ordenada. Um comando dado deve estar vinculado ao que se deseja de ação. Se não há lógica na programação, não há programação. E esta é feita sempre pela necessidade dos próprios alunos de encontrar uma solução para um problema detectado por eles mesmos. Através de uma brincadeira, que é montar e desmontar um robô, programar e testar a programação percebe-se que o aluno elabora rede de conexões neurais bastante complexas, de maneira singular. Apenas conhecendo a simbologia, prevê a ação, planeja, ou melhor, programa o robô e pode, em seguida, testar o que foi planejado. Na tentativa de implementar um sistema inteligente e autônomo, procura suas ações anteriores a condição de sequência do seu planejamento. (CASTILHO, 2002, apud FALCÃO, 2015).

O raciocínio lógico está presente em todo processo de aprendizagem no uso da robótica educacional, mas estará com maior presença na programação. O software Lego Mindstorms trabalhará o campo da lógica, pois se trata de uma linguagem de programação que funciona como a linguagem LOGO e com um mecanismo de encaixe parecido com o software *Scratch*. A programação tem o objetivo de executar tarefas simples ou complexas, para resolver problemas de maior ou menor dificuldade. Uma atividade que contribuirá para o desenvolvimento do raciocínio é a criação de um protótipo como um braço robótico em que é preciso efetuar a programação para que o braço possa pegar objetos.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM O USO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL

A [Robótica Educacional] ao apresentar diversos problemas e desafios para os alunos solucionarem está a potenciar uma competência deveras importante, que é a resolução de problemas. Estes estão, imersos num ambiente de aprendizagem, constantemente, perante a necessidade de resolver problemas. Desde o projetar [*sic*], ou desenhar o seu protótipo, ao construir o robô, ao programar as soluções para as várias tarefas, os alunos têm de encontrar soluções para os diversos problemas que se apresentam em cada etapa. (RIBEIRO, C.; COUTINHO, C.; COSTA, M. F., 2011, p. 443).

A robótica educacional estará sempre contribuindo para as mais diversas potencialidades, a resolução de problemas é uma delas, uma vez que os alunos são instigados a resolver algum tipo de problema, a construir algo com as peças. Alunos de diversas idades fazendo o uso da robótica educacional, terão um maior gosto por solucionar problemas. Assim, motivados e envolvidos na construção de algo significativo, terão um maior aproveitamento de aulas e do ensino. Como sugere Papert (1994), “qualquer tipo de ‘brincar com problemas’ irá intensificar as capacidades que se encontram por trás de sua solução” (p. 81).

DIFICULDADES

As dificuldades relacionadas ao uso da robótica educacional no ensino de matemática estão centradas na sua integração no currículo e uso por professores em suas práticas de ensino. Para Ribeiro, Coutinho & Costa (2011), “esta situação deve-se certamente ao tempo de maturação necessário a qualquer tecnologia para ser integrada nas salas de aula” (p. 440).

Esse tempo de maturação necessário a que os autores se referem, está relacionado ao tempo preciso, para que professores aprendam e sintam-se a vontade para integrarem essa tecnologia em suas aulas. Não se trata de um processo fácil e rápido, afinal, é preciso que o professor arrisque, saindo da sua zona de conforto e indo para sua zona de risco, como já preconizava Borba e Penteado (2003).

Os fatores que muitas vezes impedem uma utilização mais eficaz da robótica em contexto educacional são:

- Falta de conhecimento técnico de Robótica;
- Falta de formação para professores sobre como integrar essa ferramenta pedagógica em suas práticas de ensino;
- Falta de material pedagógico para uso em sala de aula sobre esta temática
- Falta de orientações pedagógicas, presente nos currículos orientadores de cada disciplina, sobre como recorrer às potencialidades da robótica no desenvolvimento curricular
- Estudos ainda recentes que caracterizam as potencialidades e relatam iniciativas e práticas que tem vindo a ser realizadas tendo a robótica educacional como ferramenta pedagógica;

Como mencionado no último tópico, os estudos realizados na área ainda são recentes, mas já indicam contribuições e caminhos para o uso de robótica no processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Este trabalho apresenta as potencialidades da Robótica Educacional como ferramenta pedagógica para a aprendizagem de conceitos matemáticos. Enuncia-se, também, as dificuldades existentes no momento sobre a integração desse recurso em sala de aula, devido os estudos sobre essa temática serem recentes no Brasil.

A robótica educacional estará sempre interligando os conceitos matemáticos, podendo-se ensinar números e operações, bem como abranger conceitos dos outros campos da matemática, como espaço e forma e grandezas e medidas. Além disso, permite um trabalho interdisciplinar, uma vez que a robótica educacional abrange conteúdos de outras disciplinas, como física, química ou qualquer matéria que um professor disposto queira envolver. Assim, por meio da robótica educacional, os alunos podem construir conceitos matemáticos, por meio da construção de protótipos, algo concreto que seja significativo e contextualizado. É a aprendizagem por meio do fazer, como proposto por Papert (1994).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. C. **Educação e robótica educacional na escola pública: as artes do fazer**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2011.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática** (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Matemática. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>> Acesso em: 24 out. 2015.

CARVALHO, J. B. P. F. **Coleção explorando o ensino matemática**: Brasília, ministério da educação secretaria de educação básica, 2010.

Delfino, B. M. et al. Robótica educacional no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 11., 2013, Curitiba. Anais do XI Encontro nacional de educação matemática. Curitiba: Sociedade brasileira de educação matemática, 2013

FALCÃO, A. **A Robótica e o raciocínio lógico**. Robótica na sala de aula: ampliando possibilidades na aprendizagem, Brasília – Distrito Federal. Disponível em <<http://www.roboticanasaladeaula.com/robotica-educacional/raciocinio-logico/>>. Acesso em: 24 out. 2015.

GUEDES, A. L.; KERBER, F. M. Usando a robótica como meio educativo. **Unesc & Ciências – ACET**, Joaçaba, v. 1, n. 2, p. 199-208, jul./dez. 2010.

HIRST, A. et al. **What is the Best Environment-Language for Teaching Robotics Using Lego Mindstorms?** Disponível em: < <http://mcs.open.ac.uk/bp5/papers/AROB2002/2002AROB-Hirst.pdf> >. Acesso em: 24 out. 2015

PORTUGAL. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. **Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais**. Disponível em: <www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

NASCIMENTO, E.C.S; BEZERRA, E.C. Robótica pedagógica: Uma experiência construtiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais do XI Encontro nacional de educação matemática**. Curitiba: Sociedade brasileira de educação matemática, 2013.

OLIVEIRA, E. S.; COSTA, P. C.; COSTA, G. F.; LINS, A. F. Refletindo a produção científica sobre robótica educacional e o ensino de matemática na base de dados da CAPES. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2014, Campina Grande. **Anais I Conedu**. Campina Grande: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), UEPB, UFCG, UFPB e URRJ, 2014.

OLIVEIRA, M. C; GAZIRE, E. S. **Ressignificando a geometria plana no ensino médio, com o auxílio de Van Hiele**. Belo horizonte, 2012.

PAPERT, S. **A máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. trad. Sandra Costa, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RIBEIRO C.; COUTINHO, C.; COSTA, M. F. A robótica educativa como ferramenta pedagógica na resolução de problemas de matemática no Ensino Básico. **CISTI 2011**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tZmw1Sq3Rg8J:repositorium.sdum.uporto.pt/bitstream/1822/12920/1/Celia_Ribeiro.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 24 out. 2015.

USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

THE USE OF ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: THE REPORT OF AN EXPERIENCE IN BUSINESS ADMINISTRATION COURSE

Rodrigo Yoshio Tamae¹, Raquel Pozzenato Silazaki²

¹Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente-SP. e-mail: rytamae@yahoo.com.br

² Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

A sociedade tem experimentado transformações aceleradas e a educação se encontra no contexto dessas mudanças. Novas formas de aprender e de ensinar têm sido defendidas pelas teorias educacionais. Mas, ainda é possível constatar um sistema tradicional de ensino dominante que não se mostra eficiente para formar pessoas autônomas, críticas e participativas. Como reduzir os impactos deste cenário? Este trabalho relata uma experiência no Ensino Superior no curso de Administração de Empresas no qual foi aplicado, em uma das disciplinas do curso, duas propostas de trabalho: uma delas baseada em aulas expositivas do sistema tradicional de ensino e a outra realizada com a utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem. Para a obtenção dos resultados os alunos foram submetidos a uma avaliação baseada no modelo de prova do ENADE. Constatou-se com a utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem, melhor desempenho dos alunos, aulas mais produtivas e motivadas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas de Aprendizagem. Sistema Tradicional de Ensino. Ensino Superior.

ABSTRACT

The society has experienced accelerated transformations and education is in context of these changes. New ways of learning and teaching have been defended by educational theories. But, it is still possible to endorse a traditional education system that is dominant and do not shows efficiency to form people autonomous, critical and participative. How to reduce the impacts of this scenario? This work reports an experience in Higher Education in Business Administration course in which it has been applied in one of course's disciplines, two proposals: one of them work based on lectures of traditional education system and other performed with use of active learning methodologies. For achieving results students were submitted to an evaluation based on the model of the test called ENADE. The conclusion is with use of active learning methodologies there is performance gain of students, more productive and motivated classes.

Keywords: Active Learning methodologies. Traditional Education System. Higher Education.

INTRODUÇÃO

A frase (supostamente) de autoria de Albert Einstein “Insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes” reflete bem o propósito deste texto. A sociedade tem vivenciado transformações aceleradas e a educação se encontra no bojo dessas mudanças e desafios, pois novas formas de aprender e de ensinar têm sido defendidas pelas teorias educacionais. A maior parte das instituições escolares tem como uma de suas principais

metas a formação de pessoas autônomas e críticas. O desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, como seres pensantes, críticos e participativos constituem os objetivos dos diversos projetos pedagógicos, de propostas metodológicas e está presente no discurso dos gestores e professores, mas não tem se concretizado.

Este trabalho tem como objetivo geral relatar uma experiência de uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior, especificamente, no curso de Administração de Empresas. Desta forma, os objetivos específicos consistem em: propor a utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem aos alunos do primeiro ano em uma das disciplinas do curso; medir e analisar o desempenho desses alunos a partir de uma proposta de trabalho de ensino tradicional (aulas expositivas) e outra com a utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem; e, por fim, verificar os ganhos obtidos no desenvolvimento desses alunos a partir do uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem frente ao método tradicional de ensino.

METODOLOGIA

De acordo com Gil (2008), os meios técnicos da investigação têm por objetivo proporcionar ao pesquisador caminhos seguros para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais ao fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa, sobretudo no referente à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sendo investigada. Assim, esta pesquisa foi realizada segundo o método de pesquisa pré-experimental (GIL, 2008), em que a intervenção foi feita em apenas um grupo e o estudo realizado apenas uma vez, após ter sido submetido a um tratamento presumivelmente capaz de causar algum tipo de mudança, sem o grupo de controle.

Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa com base filosófica dialética, pois quanto a utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior espera-se uma mudança que possibilite o acesso ampliado destes alunos a um ambiente que possibilite condições para o desenvolvimento de competências, tais como a autonomia, o pensamento crítico e o pensamento reflexivo. Neste sentido, pode-se dizer que a alma da dialética é a antítese, o que quer dizer que toda realidade social gera, por dinâmica interna própria, seu contrário ou as condições objetivas e subjetivas para superação, de forma que a antítese alimenta-se da estrutura do conflito social; a essência da dialética consiste na investigação das contradições da realidade, pois são essas as forças propulsoras do desenvolvimento da natureza (DEMO, 1995).

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Observa-se que o sistema tradicional de ensino tem se mostrado ineficiente na tarefa de formar alunos capazes de lidar com a interpretação textual, com a escrita ou a transcrição de

ideias ou mesmo com a análise de dados quantitativos ou qualitativos. Assim que esses alunos ingressam no Ensino Superior isso se torna evidente, pois as fragilidades e baixa qualidade de suas produções e argumentações emergem ao se exigir deles as competências mínimas. Por exemplo, no trabalho realizado por Rinaldi, Brocanelli e Militão (2012, p.114) sobre Política Educacional Brasileira revela que dados do Ministério da Educação "apontam que apenas 10% das crianças matriculadas na escola atingem o desempenho adequado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para o nível de ensino". É possível entender que tal problema se estende por toda a Educação Básica e, conseqüentemente, reflete negativamente no Ensino Superior.

Desta maneira, a formação de indivíduos dotados de habilidades críticas tem sido um grande entrave para o desenvolvimento social, pois se espera que o aluno que conclui do Ensino Médio e ingressa no Ensino Superior já tenha desenvolvido sua autonomia intelectual e pensamento crítico, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 35, inciso III (BRASIL, 1996).

De acordo com o Dicionário Escolar de Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (2008), a palavra autonomia significa "Capacidade de atuar com independência" e a palavra crítico significa "1. Análise para avaliação qualitativa de alguma coisa. 2. Expressão do julgamento de uma obra artística, literária ou científica". Assim, parte-se do pressuposto que tais alunos, em sua maioria, seriam indivíduos capazes de realizar atividades por vontade própria e não por serem obrigados; capazes de agir com intencionalidade, com o objetivo de inovar ou provocar mudanças.

Quanto ao Ensino Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 43, inciso I, indica que a finalidade é estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (BRASIL, 1996). A partir deste princípio, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005) instituiu nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração que os cursos devem possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades, tais como: reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional; e, desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável, entre outras.

É possível observar que muitas instituições de ensino tem feito uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem. Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem é, segundo Oliveira e Pontes (2011),

uma estratégia de ensino centrada no estudante, que deixa o papel de receptor passivo e assume o de agente e principal responsável pela sua aprendizagem, por meio de uma abordagem que contempla os elementos conceituais e práticos. Pode-se dizer que Paulo Freire (1996) aponta a relevância das Metodologias Ativas de Aprendizagem no ensino de adultos ao afirmar que o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do novo conhecimento a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem podem fazer uso da problematização como estratégia de ensino e aprendizagem para alcançar e motivar o aluno, pois diante de uma situação-problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona ao seu próprio contexto e passa a ressignificar as novas descobertas. Essa problematização pode levar o aluno a solucionar os impasses, desafios e promover o seu próprio desenvolvimento, uma vez que se envolve ativamente em seu próprio processo de formação (BERBEL, 2011).

Uma vez engajado com os novos caminhos de aprendizagens, pela compreensão, pela ressignificação, pela escolha e pelo interesse, torna-se possível ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia para tomar decisões, preparando-se para o exercício profissional futuro, competência fundamental para o futuro administrador.

O RELATO DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR - CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

O experimento não seguiu nenhuma metodologia ativa de aprendizagem de maneira ortodoxa, pelo contrário, o método ora utilizado foi baseado nos princípios do PBL (*Problem-based Learning*) e da Aula Invertida (*Flipped Classroom*), de acordo com a demanda das atividades planejadas. Isto porque a instituição na qual o experimento foi realizado segue uma linha tradicional de ensino, baseado em aulas expositivas, mas permite que os professores utilizem métodos inovadores e que sejam mais motivacionais, capazes de possibilitar novas formas de ensinar que as novas gerações de alunos exigem.

O método foi aplicado à disciplina "Tecnologia da Informação", no curso de Administração Empresas em uma instituição privada de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo. Tal escolha se justifica porque a disciplina possui conteúdo flexível no tocante ao grau de dificuldade e profundidade, e possui alto grau de convergência. No total, dos dezoito alunos regularmente matriculados, onze são do sexo masculino e sete do sexo feminino dispersos em uma faixa etária que oscila entre os 19 e 35 anos (a média é de 26,5 anos), a maior parte cursou Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituições públicas e, apenas dois alunos, cursaram o Ensino Médio em instituições privadas.

As ações para o experimento foram previamente planejadas e documentadas por meio de um Plano de Ensino e dos Planos de Aulas, atendendo as exigências da ementa. Assim, no início do segundo semestre de 2015, os alunos foram informados que seriam utilizados métodos de ensino diferentes, baseados em diferentes estratégias para melhor atender às necessidades de aprendizagem. Para fins de coleta de dados para esta pesquisa, foram aplicados dois questionários, um para cada etapa, para um mesmo grupo, com apenas quatro questões cada um, para medir a satisfação do aluno e possibilitar uma comparação entre os métodos utilizados.

Assim, o primeiro bimestre da disciplina foi dividido em duas partes. Ao final de cada etapa, os alunos foram submetidos a uma prova seguindo o modelo do ENADE⁶⁷. As provas foram corrigidas e entregues aos alunos para conferência e comentários sobre os elementos que nortearam a avaliação, bem como, foi realizado um debate para possibilitar um *feedback* aos alunos. Por meio de um processo transparente, preocupou-se em levar o aluno a refletir sobre o lado positivo da avaliação, de perceber o que e em que grau ele havia absorvido um determinado conteúdo e a relação entre os elementos teóricos e práticos.

Na primeira parte do experimento, o conteúdo foi oferecido nos moldes do sistema tradicional de ensino por meio de aulas expositivas e, no final, foi anunciada a mudança para metodologia ativas de aprendizagem. Na segunda parte do experimento, um documento chamado simbolicamente de "Instruções" foi enviado ao e-mail da sala. Trata-se de um documento em formato PDF com seis seções diferentes para que o aluno se prepara para a próxima aula. A primeira seção "1-CONTEÚDO PARCIAL PARA:" refere-se aos itens do Plano de Ensino que a aula deve contemplar. A segunda seção "2-INSTRUÇÕES:" indica o que o aluno deve fazer. A terceira seção "3-VÍDEOS:" indica que foram selecionados vídeos que os alunos devem assistir para ajudar no esclarecimento do assunto proposto. A quarta seção "4-REFERÊNCIA:" indica a obra bibliográfica a ser utilizada para complementar o entendimento dos assuntos abordados. A quinta seção "5-OBSERVAÇÕES IMPORTANTES:" contém informações complementares a respeito do que deve ser feito. E, a sexta seção "6-QUESTÕES:", indica perguntas sobre o conteúdo que os alunos devem ser capazes de responder. Um exemplo de tal estrutura é apresentado na Listagem 1 - Documento de Instruções para Aula.

<p>-CONTEÚDO PARCIAL PARA:</p> <ul style="list-style-type: none">• Fundamentos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em ambiente empresarial. <p>2-INSTRUÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none">• Assista os vídeos nos links a seguir.• Se necessário utilizar a referência bibliográfica indicada.• Responder as questões para discussão em sala de aula. <p>3-VÍDEOS:</p> <ul style="list-style-type: none">• Evolução da TI: https://www.youtube.com/watch?v=Sx1Z_MGwDS8• Caso Natura: https://www.youtube.com/watch?v=IN8V65EI2XA
--

⁶⁷ Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes - <http://portal.inep.gov.br/enade>.

- Inovação - Pranav Mistry: <https://www.youtube.com/watch?v=nYEivSqvQ98>

4-REFERÊNCIA:

- CORTES, Pedro Luiz. **Administração de Sistemas de Informação**. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 1-63.

5-OBSERVAÇÕES IMPORTANTES:

- Não há necessidade de efetuar uma leitura completa das páginas sugeridas (Referência).
- Utilize esta referência de acordo com a necessidade e seu grau de conhecimento.
- Não faça cópia de trechos do texto sugerido; elabore um produto/material que tenha utilidade prática para você.
- Se possível, estabeleça parcerias com os colegas, mas tenha o seu próprio produto final completo.

6-QUESTÕES:

1. Como você define Tecnologia da Informação (TI)?
2. O que a TI faz pelas empresas atualmente? Você acredita que ocorre(u) uma revolução na forma de se obter informação? Como isso teve impacto na cultura empresarial?
3. Há diferenças entre dados, informações e conhecimentos? Explique.
4. Como as empresas e a sociedade podem desenvolver inteligências e superar deficiências?
5. Como a TI muda a vida das pessoas e o comportamento empresarial?

Listagem 1 - Exemplo de um Documento de Instruções para Aula

Fonte: Os autores

Na sala de aula, os alunos se posicionam em um círculo do qual o professor faz parte. O professor faz, primeiro, o papel de um mediador do "debate" ao solicitar resposta para uma determinada questão. O professor não interfere na resposta e pede, então, que pelo menos outros três alunos exponham suas respostas e comentem as respostas anteriores. Em seguida, o professor oferece vez a quem deseja se pronunciar e réplicas são permitidas. O ciclo se repete até emergir uma resposta abrangente. Para as outras questões, repete-se o processo.

Assim que o debate é concluído, o professor envia outro documento e devem repetir o processo. Este documento contém um texto intitulado "SITUAÇÃO-PROBLEMA", como o exemplo apresentado na Listagem 2 - Situação-problema Exemplo.

SITUAÇÃO-PROBLEMA: Uma empresa fabrica hastes para cerca elétrica para segurança residencial e empresarial.

Produz para vender. No entanto, os gestores percebem que há excesso de ociosidade dos trabalhadores, problemas com inventários de estoques, não há controle efetivo para compras de matérias-primas, há excesso de manutenção corretiva. Como um sistema de informação baseado em tecnologia computacional pode ser utilizado para gerar melhorias nos processos e aumentar os níveis de controle?

INSTRUÇÕES: Em grupo, elabore um rascunho com uma possível resposta à Situação-problema com base no material disponibilizado e nas discussões das aulas anteriores.

Listagem 2 - Situação-problema Exemplo

Fonte: Os autores

Juntamente com a Situação-problema, o aluno recebe também uma tabela denominada Quadro Referencial para resolver a Situação-problema, como o modelo apresentado na Figura 1 - Quadro Referencial, que os alunos devem utilizar para indicar os fatos encontrados na leitura do texto e, em seguida, indicar ideias, propor questões de aprendizagem e elaborar estratégias para resolver a Situação-problema proposta.

FATOS	IDEIAS	QUESTÕES	ESTRATÉGIAS
Os alunos destacam todos os fatos que consideram relevantes.	Os alunos registram as ideias que os membros do grupo tiveram para resolver o problema. Propõem Projetos. Nessa ação, todos do grupo participam com o conhecimento que possui.	A partir das ideias, são registradas as questões que devem ser investigadas para solucionar o problema.	Os alunos definem as estratégias para realizar a investigação das questões levantadas.

Figura 1 - Quadro Referencial
Fonte: Sousa, 2013.

Esta ferramenta, utilizada normalmente na metodologia PBL, destina-se a desenvolver as habilidades de identificar as necessidades de aprendizagem, ou seja, aquilo que o aluno desconhece e precisa saber para resolver a questão e, em seguida, buscar mecanismos ou recursos que lhe permitam obter informação a respeito do problema e, então, resolver o problema ou repetir o ciclo, caso novas questões surjam a partir da investigação. Este ciclo é representado na Figura 2 - Ciclo de Resolução de Situações-problema.

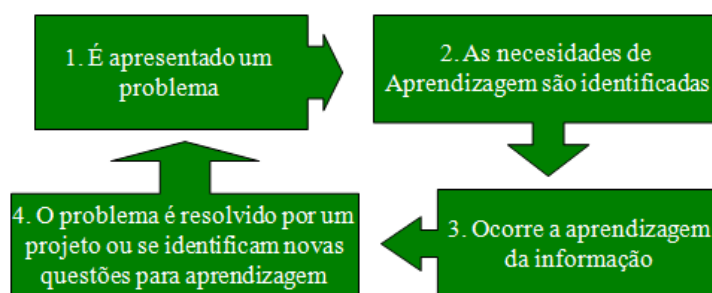


Figura 2 - Ciclo de Resolução de Situações-problema
Fonte: Sousa, 2013.

Ao final, os alunos escrevem um projeto capaz de responder a Situação-problema. Uma solução proposta por um grupo indica que "a causa dos problemas se encontram na falha ou falta de processos adequados de controle interno. Assim, em primeiro lugar, com base no histórico de coleta de dados da empresa, os itens de estoque devem ser classificados segundo a Classificação ABC. Em segunda, surgiu o dilema de utilizar o método MRP (*Material Requirement Planning*) ou o JIT (*Just in Time*) de produção. O MRP é, por natureza, extremamente burocrático e, por vezes, emperra a produção devido à falta de determinados elementos de um processo (anterior ou paralelo). Já o JIT consiste em um modelo mais flexível, capaz de se moldar segundo a demanda. A solução proposta foi implementar o MRP para os itens B e C da Classificação ABC e JIT para os itens A da Classificação ABC, pois estes itens tem uma movimentação intensa na linha de produção, ao contrário dos demais. Uma vez que JIT é aplicado aos itens A, torna-se possível melhor planejar a produção, bem como reduzir drasticamente as compras e estocagem de matérias primas (pois as operações são baseadas em demanda), o que minimiza problemas relacionados ao inventário e também torna possível reduzir o número de funcionários, reduzindo

a ociosidade. Para os itens B e C a adoção do MRP torna os processos mais burocráticos, exigindo mais controle sem emperrar a produção, visto que tais itens não sofrem movimentação constante".

Uma das atividades que se considerou importante para um aluno do curso de Administração de Empresas foi a interdisciplinaridade, pois foi necessário buscar conhecimentos em outras disciplinas (como por exemplo, na disciplina de Administração de Recursos Materiais) para responder à Situação-problema proposta. Para justificar e validar as mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, os autores julgam que os alunos devem ser capazes, além de resolver as situações-problema, serem igualmente capazes de passar com sucesso em uma avaliação tradicional. A Listagem 3 - Modelo parcial de prova tradicional exemplifica uma questão real aplicada aos alunos no processo de avaliação, já considerando que tal avaliação destina-se a alunos de primeiro ano, onde o objetivo não consiste em verificar se os conceitos foram memorizados ou se os alunos são capazes de reproduzir exatamente o que foi passado durante as aulas, mas sim, se foram capazes de tomar decisões a partir de situações contextuais.

<p>Leia: "A Administração de Materiais é definida como sendo um conjunto de atividades desenvolvidas dentro de uma empresa, de forma centralizada ou não, destinadas a suprir as diversas unidades, com os materiais necessários ao desempenho normal das respectivas atribuições. Tem por objetivo a garantia de existência contínua de um estoque, organizado de modo a nunca faltar nenhum dos itens que o compõem, sem tornar excessivo o investimento total".</p> <p>1-Assim, pode-se afirmar que:</p> <ul style="list-style-type: none">I. A análise de mercado consiste no domínio das informações precisas sobre fornecedores, clientes, concorrentes e ambiente econômico que auxiliam na identificação de oportunidades.II. Perfil do público consiste em informações que identificam as necessidades do consumidor para traçar objetivos e as formas de atuação da empresa.III. Compras e estoques consiste na gestão operacional que determina o que e quanto comprar observando o fator estoque médio. <p>É correta:</p> <table><tr><td>A) Apenas a afirmativa I</td><td>B) Apenas a afirmativa II</td><td>C) Apenas a afirmativa III</td></tr><tr><td>D) As afirmativas I e II</td><td>E) As afirmativas I e III</td><td>F) As afirmativas II e III</td></tr><tr><td>G) Todas estão corretas</td><td>H) Todas estão incorretas</td><td></td></tr></table>	A) Apenas a afirmativa I	B) Apenas a afirmativa II	C) Apenas a afirmativa III	D) As afirmativas I e II	E) As afirmativas I e III	F) As afirmativas II e III	G) Todas estão corretas	H) Todas estão incorretas	
A) Apenas a afirmativa I	B) Apenas a afirmativa II	C) Apenas a afirmativa III							
D) As afirmativas I e II	E) As afirmativas I e III	F) As afirmativas II e III							
G) Todas estão corretas	H) Todas estão incorretas								

Listagem 3 - Modelo parcial de prova tradicional

Fonte: Os autores

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao final da segunda parte do primeiro bimestre foi, então, aplicada a segunda avaliação seguindo o modelo ENADE e o segundo questionário de coleta de dados desta pesquisa.

Foram considerados os dezoito alunos do segundo termo do curso de Administração de Empresas. De posse dos dados coletados, foi feita a tabulação e análise dos dados. Dois gráficos foram gerados. No Gráfico 1 - Tabulação do Questionário 1 pode-se ver as quatro questões iniciais aplicadas ao grupo. A primeira questão "Costuma assistir vídeos para melhor compreender os conteúdos" aponta que quinze alunos não tinham o hábito de procurar auxílio em bases de vídeos para melhor compreender o conteúdo das aulas e apenas três alunos tinham este hábito. A segunda questão "Estuda a teoria antes das aulas" demonstra que cem por cento dos alunos não

tem o hábito de buscar com antecedência o conteúdo a ser discutido nas próximas aulas. A questão três "Se sente motivado com as aulas tradicionais" demonstra que a maior parte dos alunos, no caso doze alunos, não se sentem satisfeitos com o modo como as aulas tradicionais acontecem e seis se dizem satisfeitos com esta prática. E, por fim, a quarta questão "Nas aulas tradicionais sente que o responsável pelo seu aprendizado é o professor" dezessete alunos concordam que no sistema tradicional a responsabilidade é toda do professor e apenas um aluno julga que não, a responsabilidade é dele também.

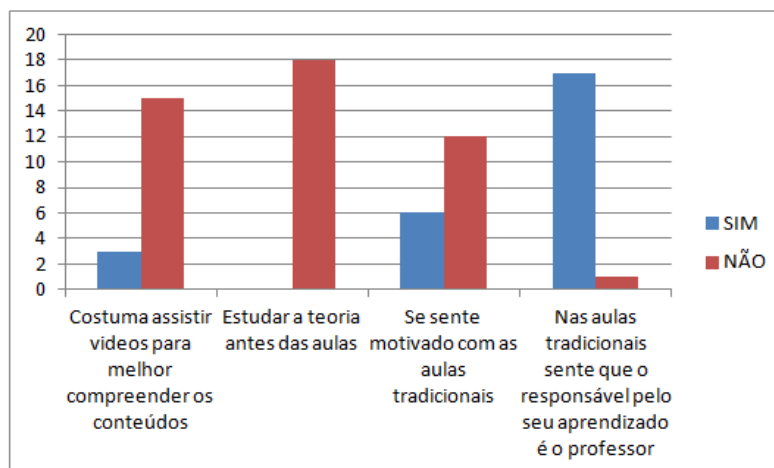


Gráfico 1 - Tabulação do Questionário 1
Fonte: Os autores.

Com base neste primeiro gráfico, pode-se deduzir que os alunos se mostram, ao contrário do que deveria ser, passivos, coadjuvantes no processo de aprendizagem. Em sua maioria, não buscam materiais alternativos capazes de proporcionar novas experiências de aprendizagem e nem mesmo sentem-se motivados com as situações propostas em aulas tradicionais. Desta forma, percebe-se que depositam toda a responsabilidade de seu sucesso (ou fracasso) sobre o professor ou sobre a escola.

Igualmente ao primeiro gráfico, no Gráfico 2 - Tabulação do Questionário 2 pode-se observar as quatro questões aplicadas ao grupo após o experimento com Metodologias Ativas de Aprendizagem. A questão 1 "Os vídeos indicados ajudaram a melhor compreender o conteúdo" mostra que quinze alunos responderam afirmativamente, dois alunos responderam que não e apenas para um aluno os vídeos não teriam feito nenhuma diferença. Pode-se perceber uma mudança a respeito da relevância da indicação de vídeos como material complementar desde que os alunos sejam orientados ao que devem ver. A questão 2 "Estudar a teoria antes das aulas melhorou meu rendimento" aponta outro dado positivo, pois catorze alunos responderam que sim, três responderam que não melhorou seu rendimento e para um aluno não fez diferença. A questão 3 "Aulas deste tipo melhora a minha motivação" aponta que catorze alunos acreditam que a mudança gerou melhoras; dois alunos julgam que não e para outros dois alunos não fez

diferença. E, a quarta questão "Em aulas deste tipo me sinto mais responsável pelo que aprendo" aponta que quinze alunos responderam afirmativamente, julgando que, com aulas mais dinâmicas eles se sentem mais responsáveis pelo que aprendem; dois alunos responderam que não e para apenas um aluno não fez diferença.

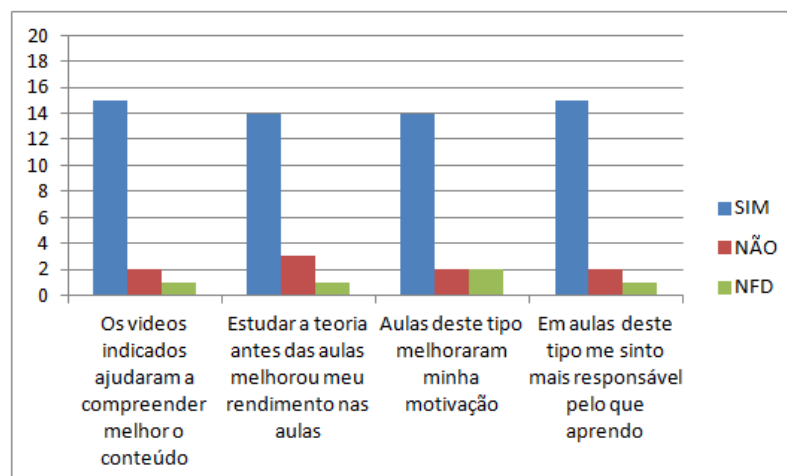


Gráfico 2 - Tabulação do Questionário 2
Fonte: Os autores

No entanto, para alguns alunos, aulas dinâmicas não são motivadoras, pois estão habituados ao sistema tradicional, pois já se acostumaram com ele. Deve-se considerar que nem todos estão desejosos de sair da sua zona de conforto, principalmente, no tocante à sua própria educação.

Ao considerar a satisfação da maior parte dos alunos com o uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem, convém ressaltar a maior preocupação dos alunos antes do processo de avaliação; questionavam eles "[...] se não temos matéria no caderno, como faremos prova?". Como foi afirmado anteriormente, os autores julgam que os alunos devem ser capazes de passar por um processo de avaliação tradicional com tanto ou mais sucesso. O que se pode notar no Gráfico 3 - Diferenças entre P1 e P2 (onde P1 refere-se à primeira prova aplicada na primeira parte do primeiro bimestre e P2 refere-se à segunda prova aplicada na segunda parte do primeiro bimestre) foram os ganhos substanciais dos alunos ao serem submetidos a uma avaliação tradicional. Os resultados mostram que dez alunos (que representam cinquenta e seis por cento) conseguiram um incremento em suas notas, quatro alunos (que representam vinte e dois por cento) as mantiveram e outros quatro apresentaram uma perda de desempenho.

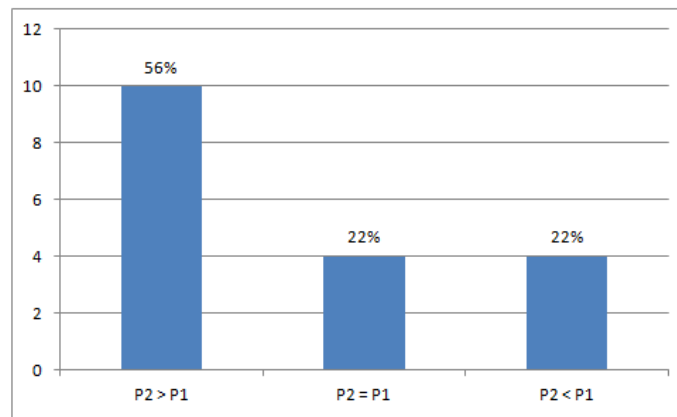


Gráfico 3 - Diferenças entre P1 e P2
Fonte: Os autores

CONCLUSÃO

No desenvolvimento deste trabalho percebeu-se que grande parte dos alunos estavam habituados aos processos que compõem o sistema tradicional de ensino e mesmo que se esperasse deles ações baseadas em competências como autonomia intelectual e pensamento crítico, isso não acontecia. No entanto, ao proporcionar ao aluno um ambiente propício à novas experiências de aprendizagem, resultados positivos apareceram.

Assim, quando o aluno tornar-se sujeito do próprio processo de aprendizagem, os resultados apontam para um ganho substancial, em termos de desempenho, o que gera ações mais motivadas e capacidade de discutir abertamente a respeito de temas propostos. Sabe-se que as Metodologias Ativas de Aprendizagem não são unanimidade entre os educadores e nem mesmo todos são os alunos que desejam ou se sentem confortáveis em participar de processos de ensino em que tenham que produzir parte do próprio conhecimento. Foi possível comprovar, então, posturas diferenciadas na maioria dos alunos, mais abertos às discussões e com atitudes mais críticas, diferentemente do que vinha acontecendo. Além disso, os alunos foram submetidos a um processo de avaliação de cunho tradicional e, mesmo assim, os resultados foram significativamente positivos.

O professor agora é visto como um orientador que guia os alunos em todas as fases do processo. Convém ressaltar que pode ser cedo para deduzir se os alunos desenvolveram ou não autonomia para selecionar material de vídeo, por exemplo, pois este é um processo que se desenvolve a partir de experiências. Aos professores, cabe abrir mão do determinismo que o ensino tradicional impõe e possibilitar caminhos que contribuam para que o aluno possa se tornar o cidadão que a sociedade espera e deseja. Ambos são responsáveis neste processo.

REFERÊNCIAS

ABL. **Dicionário Escolar de Língua Portuguesa**. Academia Brasileira de Letras. 2.ed. São Paulo:Companhia Nacional Editora, 2008.

BERBEL, N.A.N. **As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes**. Seminário de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução N. 4, de 13 jul. 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1996/9394.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3.ed.rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, M. G.; PONTES, L. **Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Acesso em: 14 de setembro de 2013.

RINALDI, R. P.; BROCANELLI, R. C.; MILITÃO, S. C. N. Política Educacional Brasileira: Implicações para o Projeto Educativo Escolar. In: José Camilo dos Santos Filho. (Org.). **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. p. 91-122.

SOUSA, S. de O. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: Aprendizagem Baseada em Problemas e Organizada em Projetos (POPBL – Project Organized and Problem Based Learning)**. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp: Formação de Professores para um Escola Digital e Inclusiva, nov. de 2013. Notas de Aula.

AS DESPROTEÇÕES SOCIAIS ATENDIDAS NO ÂMBITO DO CREAS

THE SOCIAL DESPROTEÇÕES ASSISTED UNDER CREAS

¹Andreia Cristina da Silva Almeida

¹Universidade Estadual de Londrina – UEL, Curso de Doutorado em Serviço Social e Políticas Sociais, Londrina, Paraná. e-mail: andreaalmeida@hotmail.com

RESUMO

Este estudo, ainda em processo de desenvolvimento no curso de doutoramento, busca aprofundar as discussões sobre a função protetiva da Assistência Social, que vêm sendo desenvolvidas sob a lógica de um novo patamar de política pública, em que a instituição do Sistema Único de Assistência Social, o SUAS, deve ser considerada o eixo central. Tem como principal debate a capacidade protetiva da Política de Assistência Social em face deste novo tempo, quando o foco de intervenção se volta às desproteções sociais que expõem a família a um conjunto de situações de vulnerabilidades e riscos sociais provenientes da conjuntura da sociedade capitalista. Coadunado a esse debate, temos ainda como propósito compreender essas desproteções e a sua correspondência com as proposições dos serviços socioassistenciais, com ênfase aos ofertados no âmbito do CREAS, considerando sua complexidade de atuação diante da realidade dos usuários desse serviço, que têm seus direitos violados.

Palavras-chave: vulnerabilidade social, risco, CREAS, violação de direito, proteção social

ABSTRACT

This study, still under development in the doctoral program, seeks to deependiscussions on the protective function of social assistance, which have been developed under the logic of a new public policy level, in which the institution of the Unified Social Assistance System , the ITS should be considered the central axis. Its main debate the protective capacity of the social assistance policy in the face of this new time when the intervention focus turns to social desproteções that expose the family to a set of situations of vulnerability and social risks from climate of capitalist society.Coadunado to this debate, we still have the purpose to understand these desproteções and its correspondence with the propositions of social assistance services, with emphasis on offered under the CREAS considering its complexity of operation before the reality of the users of that service, who have their rights violated .

Keywords: social vulnerability, risk , CREAS , violation of law, social protection

INTRODUÇÃO

A referida análise está sendo desenvolvida sob a perspectiva de que o projeto oprojeto ideo-político e econômico do contexto brasileiro adotado no percurso de sua história,carrega um vasto conjunto de desproteções sociais que afeta principalmente a vida de indivíduos famílias, grupos e comunidades que pouco usufruem de segurança social. Tal projeto desconstrói a lógica do direito social e, conseqüentemente, da cidadania, colocando em xeque a responsabilidade do Estado na oferta da proteção social pública para fazer frente às diversas mazelas da questão social, provenientes de uma sociedade de classes.

A divisão de classes, uma característica específica da sociedade capitalista, constitui-se como resultado dos conflitos que se estabelecem entre a classe dominante (capital) e a classe

dominada (trabalho), cujos interesses antagônicos tornam a construção da igualdade uma utopia. É fato que, no Brasil, o cenário de desigualdade existente desde o período da colonização, quando o poder esteve predominantemente nas mãos dos que detinham a riqueza, e se consolidou principalmente após os anos de 1930, com a “Era Vargas” e o atrasado processo brasileiro de industrialização que abalou a garantia dos direitos sociais e colocou em risco a vida da classe trabalhadora.

E é essa classe, ainda dependente do acesso ao mercado de trabalho para sobreviver, que se configura como o principal alvo da proteção social de responsabilidade do Estado, o qual deve atender as exigências das necessidades sociais essenciais à vida contemporânea. A função do Estado no atendimento dessas necessidades é, sem dúvida, uma exigência constituída como dever público, prometida e exigida desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 que garante, conforme dispõe o seu artigo 6º, (ainda que de forma normativa) um conjunto de direitos sociais essenciais ao desenvolvimento da vida em sociedade, cuja inclusão no texto constitucional, cabe ressaltar, é resultado das lutas sociais ocorridas ao longo dos anos de sua elaboração.

A construção da cidadania, por sua vez, faz parte do processo histórico da sociedade contemporânea e tem significado específico de acordo com a classe social: de um lado, a classe trabalhadora entende a cidadania como conquista de uma vida digna e protegida; de outro, o capitalismo a utiliza como pano de fundo de suas falsas promessas, uma vez que sua proposta é reduzir a atuação do Estado, dando ênfase ao fundamento do projeto neoliberal, que nega a efetivação dos direitos sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, como afirma Faleiros:

O “contrato social”, imposto pelo neoliberalismo, consiste em tornar o indivíduo menos seguro, menos protegido, mais competitivo no mercado, com menos ou nenhuma garantia de direitos. É o sujeito desnudado dos direitos. (FALEIROS, 2010, p.298)

Esse cenário é mais do que nítido no período pós-constituente, com maior ênfase na década de 1990, quando a proteção social foi exercida sob forte tendência dos preceitos neoliberais, sob a lógica de um Estado minimalista e reduzido que ameaça a garantia dos direitos sociais e o exercício da cidadania.

O pensamento neoliberal tem sido alvo de importantes debates acadêmicos que giram em torno das políticas sociais brasileiras, principalmente das que compõem o tripé da seguridade social. Segundo Aldaíza Sposati (2012, p.740), a ideia de seguridade social, proposta na Constituição Federal de 1988 como garantia de um conjunto de direitos sociais, teve sua concretização dificultada pela ação das forças conservadoras. Para a autora, nenhuma das três políticas (Saúde, Previdência e Assistência Social) que compõem o conjunto da seguridade social brasileira foi implementada como previa a Lei Maior. Em relação à sua efetivação, não faltaram

prognósticos conservadores de que tais políticas levariam à ingovernabilidade (governo Sarney) ou incitariam à preguiça (Delfim Netto), revelando assim os mandamentos neoliberais instalados no recente período pós-ditadura e que se mantêm mesmo após a promulgação da Carta Magna de 1988 (idem).

E foi sob a hegemonia neoliberal que as políticas sociais foram executadas, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, orientação que perdura até os dias de hoje e caracteriza o fenômeno denominado por Sposati (2012) como a “direitização da política social”, a qual foi “capturada pelo ideário neoliberal, que não tem compromissos sociais, e submetida aos seus desígnios” (ibidem, p.748).

É nesse contexto que a Política de Assistência Social, embora reconhecida como direito do cidadão e dever do Estado, foi negada em sua propositura e mantida sob a forma de assistencialismo e benemerência, apesar do avanço que significou a aprovação, em 1993, da Lei Orgânica da Assistência Social, a LOAS, que exigia compreendê-la como um “campo assistencial como o da provisão necessária para enfrentar as dificuldades que podem ser interpostas a qualquer cidadão e que devem ser cobertas pelo Estado” (COUTO, 2004, p. 170).

O processo de negação dos dispositivos institucionais da Assistência Social comprometeu sua substância central – a proteção social pública –, explicitamente desprezada edesconsiderada pelos governos Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso. Tal fato, conseqüentemente, lhe rendeu, junto às demais políticas, inúmeros conflitos, contradições e embates políticos, principalmente no que se refere à sua especificidade e à potencialidade em efetivar as proposituras apresentadas no texto constitucional, vinculadas à proteção social pública. Claro exemplo das dificuldades inerentes a essa política, até os dias de hoje, é a discussão sobre a sua capacidade de afiançar proteções diante das vulnerabilidades e dos riscos sociais.

Com o reordenamento da Política de Assistência Social, aprovado em dezembro de 2003 durante a IV Conferência Nacional de Assistência Social, instaura-se um novo direcionamento para a compreensão de sua propositura protetiva, que implica um conjunto de serviços socioassistenciais cuja ação se volta predominantemente à proteção de famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidades e riscos sociais, configurada como ameaça e/ou violação de seus direitos essenciais para a conquista de um padrão básico de vida, independente da condição de renda. Esse entendimento, portanto, amplia a especificidade da Política de Assistência Social, estabelecendo como foco de suas ações não apenas a pobreza material, mas o conjunto de desproteções sociais que precarizam as condições de vida dos sujeitos por ela alcançados. Desse modo, ao acessar os serviços da Assistência Social, os sujeitos sociais devem ser compreendidos como aqueles que vivenciam situações que os vulnerabilizam e os colocam em riscos sociais,

resultantes de uma totalidade contraditória e produtora de um conjunto de diferenciações no modo de viver e de se proteger, numa mesma sociedade.

A vulnerabilidade e o risco social, que as ações da Política de Assistência Social buscam enfrentar, configuram-se como fenômenos de amplas dimensões, em que se depreendem indicadores decorrentes de causas diversas – econômica, política, social, cultural e histórica.

Segundo Teixeira (2010, p.287), “a desvalorização social, a perda da identidade, falência de laços comunitários, sociais e familiares, em que a tônica do problema é dada pelo empobrecimento das relações sociais e das redes de solidariedade”, são aspectos de modos de vida de famílias e indivíduos que, conforme nosso entendimento, vulnerabilizam e colocam em risco os sujeitos da Política de Assistência Social, demandando a sua proteção. Ainda segundo a autora, a noção de vulnerabilidade social exprime várias situações de precariedade, entre elas a fragilização dos vínculos, as discriminações etárias e de gênero.

Essa reflexão é necessária, pois permite compreender o sujeito da Assistência Social como aquele que vivencia um conjunto de desproteções sociais que, além da carência de recurso financeiro e de poder de consumo, estende-se também a carências emocionais, relacionais, de pertencimento e participação, bem como à garantia de acesso a um padrão de vida digna, em geral, inserido em um patamar de subalternidade, no qual é exposto a humilhações e obediências que contrariam seus valores e suas histórias de vida. Compreendê-lo implica certamente conhecer as desproteções sociais vivenciadas no percurso da vida social, o que exige analisá-las no contexto da sociedade capitalista, assim como avaliar seus impactos na vida do sujeito, com a produção de sofrimentos e incertezas e com a degradação de sua imagem de sujeito de direito.

Diante disso, pesquisa tem como objeto de análise as desproteções sociais que dão sustentabilidade aos conceitos *vulnerabilidade e risco social*, assim como a correspondência entre elas e a capacidade protetiva da Política de Assistência Social, com destaque para os serviços socioassistenciais desenvolvidos no CREAS/Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias com Crianças e Adolescentes em Situação de Violência, no município de Presidente Prudente.

Os objetivos específicos deste estudo são:

- Identificar as desproteções sociais que dão sustentabilidade aos termos –vulnerabilidade e risco social – e são objeto da intervenção dos serviços da Política de Assistência Social, por meio do atendimento a famílias com crianças e adolescentes em situação de violência.
- Estudar as dimensões conceituais e operacionais dos eixos fundantes e orientadores do CREAS, como aspecto balizador na análise da normatização estabelecida pelo Ministério de Desenvolvimento Social.

- Analisar as condições em que os serviços socioassistenciais desenvolvidos no CREAS são correspondentes às desproteções sociais dos sujeitos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As famílias que compõem o universo de entrevistados neste estudo ocupam o lugar de sujeito principal, pois só elas podem revelar fatos sociais que vivenciam em seu cotidiano. A escolha das famílias se deu por meio da indicação dos profissionais que atuam no CREAS/Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às famílias com criança e adolescente em situação de violência, que têm relação direta com elas, em atendimentos sistemáticos.

O principal critério utilizado para a seleção foi a presença de um conjunto significativo de desproteções sociais, em relação ao qual o CREAS tivesse atenção primordial devido às situações de riscos sociais vivenciadas. Além desse quesito, outros foram também adotados: famílias que estivessem sendo atendidas há mais de um ano e, portanto, com vínculo estabelecido com os profissionais do CREAS, o que auxiliaria na explicação e confiabilidade sobre os anseios da pesquisa, e a assiduidade nos atendimentos do CREAS, a fim de facilitar a realização de entrevistas.

É interessante salientar que a forma utilizada para a indicação dos sujeitos da pesquisa foi fundamental para desvelar, *a priori*, o nível de compreensão do profissional sobre a categoria – *desproteção social* – que é uma especificidade do CREAS. Por meio de uma pergunta, por escrito, foi solicitada, a cada equipe (de psicólogo e assistente social)⁷, a indicação de até 3 (três) famílias que apresentassem um conjunto de demandas de desproteção social cabíveis à Política de Assistência Social, com destaque para a proteção social especial.

Ao todo foram apresentadas oito famílias que atendiam aos critérios estabelecidos no processo de identificação dos sujeitos, principalmente pelo fato de os profissionais as considerarem em situação de extremo risco social, expostas a um conjunto de precariedades que ameaçam sua proteção, sua segurança, enfim, a vida. Desse grupo, foram escolhidas quatro famílias⁸ com realidades de vida marcadas pela violação de direitos e por ocorrência de violência intrafamiliar, representadas pelas mães das crianças e adolescentes atendidos no CREAS, com quem a equipe já tem construído um vínculo de confiança e aproximação.

⁷ Ressaltamos que o CREAS/Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias com Crianças e Adolescentes em Situação de Violência possui duas equipes psicossociais, compostas de oito profissionais de diversas áreas.

⁸ Do total de oito famílias indicadas, escolhemos inicialmente quatro, devido à ausência de tempo hábil para entrevistá-las antes da qualificação desta pesquisa. Outro componente que justifica a pesquisa parcial desse universo foi a escolha dos caminhos metodológicos, que poderão ser alterados, ou não, após o parecer da banca.

Considerando a opção por uma pesquisa qualitativa, cuja preocupação é desvelar realidades que não podem ser quantificadas, buscamos a adoção da abordagem de histórias de vida, pois sua análise valoriza a narração a partir do ponto de vista do próprio narrador. Segundo

Spindola e Santos (2003, pg.121), “a história de vida trabalha com a estória ou o relato, ou seja, a história contada por quem a vivenciou”.

Assim, o relato da história de vida pode contribuir para o desvelamento dos fatos sociais experimentados pelas famílias, em sua particularidade, mas não desvinculados do universal, pois este se mostra no singular. O que narra um indivíduo pode, por conseguinte, significar a representação do grupo ao qual ele pertence. No caso, o de usuários do CREAS que se encontram em situação de riscos e vulnerabilidades sociais. Isso permite também que o pesquisador observe e compreenda melhor a família, haja vista que os processos sociais não incidem na vida de um indivíduo apenas, mas fazem parte de um universo maior e mais complexo. Segundo Ramos e Koga (2011),

Um dos principais aspectos a serem considerados para a compreensão do uso que se faz em análises baseadas em história de vida é que, em última instância, não estamos interessados na história de um indivíduo. Por mais paradoxal que isto possa parecer, estamos interessados no que as experiências de vida desse indivíduo podem revelar a respeito de determinado objeto de pesquisa sobre o qual temos interesse. Buscamos nesta técnica revelar como operam sobre esse indivíduo os processos sociais nos quais ele está inserido, quais são suas redes sociais e o potencial significado na conformação da identidade de determinado grupo social. (RAMOS E KOGA, 2011, p.341)

O procedimento metodológico, portanto, coaduna-se aos objetivos deste trabalho, em especial a necessidade de desvelar os principais fatos sociais que provocam as desproteções sociais vivenciadas por famílias e indivíduos, assim como a interpretação dos valores e sentimentos dados as essas desproteções, a fim de avaliar os impactos das ações promovidas pelo CREAS no contexto dessas situações. O usuário do CREAS passa então a ser o sujeito principal desta pesquisa, e seu relato, o meio para “o conhecimento do indivíduo como agente humano participante da vida social (RAMOS e KOGA, 2011, p.343).

As informações obtidas dos relatos das entrevistadas demonstram, por um lado, semelhanças no que respeita aos processos sociais que marcaram as suas trajetórias de vida, mas, por outro, revelam as formas diferentes como as interpretam. Ou seja, por mais que essas famílias se agrupem por algumas vivências semelhantes, no caso, a violência, a pobreza, o abandono e a exclusão, as visões e sentimentos sobre elas são diferenciadas. Desse modo, os aspectos subjetivos implícitos nas narrações, e que lhes dão sentido, são fundamentais para reconhecer os valores revelados pelas mães, ao contar suas histórias de vida.

Nesse aspecto, é relevante citar que os relatos apresentaram informações mescladas entre o passado, que justifica o presente, e o futuro, com base nas expectativas do presente. Durante as entrevistas, foi possível observar a relação entre as vivências do presente, como consequência da

história no passado e, em decorrência delas, as preocupações da mãe/família diante do seu futuro.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos, ao invés de apenas num único longo encontro, como preconizam alguns autores sobre a técnica história de vida. A aproximação gradativa com as entrevistadas facilitou a construção de afinidades, o que possibilitou o estabelecimento de confiança na exposição das narrativas.

A primeira entrevista, em que houve poucas narrativas⁹, teve basicamente a finalidade de apresentar esclarecimentos sobre a pesquisa e levantar os primeiros dados para a elaboração do perfil de cada uma das participantes. Apesar de haver o apoio dos profissionais do CREAS nesse momento, e de as entrevistas terem sido realizadas no ambiente desse serviço, foi possível explicar claramente os objetivos da pesquisa, assim como o papel da pesquisadora e sua função, que difere da executada pela equipe do CREAS. Essa preocupação teve como finalidade evitar equívocos, pois, como aponta Sarti (2011):

É bastante frequente, em situação de pesquisa, haver expectativas de que, com os recursos próprios do pesquisador, conferidos pela escolaridade e pelo “saber” que ela implica, possa ocorrer algum tipo de ajuda na resolução de problemas locais ou pessoais. (SARTI, 2011, p. 23)

Esclarecidos os objetivos da investigação e estabelecido o vínculo com a pesquisadora, as entrevistadas puderam “falar”, para o que contribuiu a “escuta” que, como já discutimos no capítulo anterior, demanda ética e respeito pelo que se ouve, indo além do simples ato de ouvir. Assim, o processo da “escuta” foi extremamente valorizado na pesquisa, uma vez que permite a compreensão e a interlocução entre as narrativas apresentadas e o contexto da sociedade e do mundo contemporâneo em que estamos inseridos.

Além das entrevistas, que foram realizadas no espaço do CREAS, com prévia autorização do órgão gestor da Política de Assistência Social, visitas domiciliares também foram realizadas, em concordância com as entrevistadas quanto à agenda. Segundo Sarti (2011, p.24),

Marcar uma entrevista com antecedência, avisar sobre uma visita é ponto obrigatório no trabalho de campo, para evitar o constrangimento de “pegar” o entrevistado desprevenido, por exemplo, com a casa suja e em desordem. Não é tanto o sentido de privacidade que se põe em questão, mas o fato de que a casa é a extensão da pessoa, um valor através do qual ela demonstra sua respeitabilidade. Por isso, é importante, mais do que em outros grupos sociais, que a casa esteja *em ordem*: faz parte da tentativa de causar boa impressão. Com o convívio, entretanto, esses constrangimentos vão desaparecendo [...]. (SARTI, 2011, p.24)

⁹ Talvez pelo fato de a afinidade ainda não ter sido construída, as entrevistadas podem ter se sentido inseguras ou envergonhadas em falar de suas vidas para um profissional ainda desconhecido. No entanto, algumas atitudes ajudaram essa aproximação, como por exemplo, a presença dos profissionais de referência dessas famílias no momento do convite para participar da pesquisa e também a realização da primeira entrevista no ambiente do CREAS.

A aproximação com o ambiente das famílias foi fundamental não só para conhecer sua realidade e seu modo de vida, como também para perceber suas relações, seja no espaço interno (na convivência entre seus membros), seja no externo, que envolve vizinhos e parentes. Desse modo, tanto as entrevistas quanto as visitas às residências, onde o convívio das pessoas acontece, permitiram o desvelamento de histórias de vida que contribuíram para os objetivos desta pesquisa, confirmando categorias já enunciadas por outros estudiosos como, no caso, a presença da pobreza, violência, subalternidade e ausência de proteção social pública, entre outras carências, percebidas por meio dos relatos e somadas a um conjunto de sentimentos que demarcam a vida desumanizada dessa parcela da população.

Resultados preliminares

As situações de vulnerabilidade e risco social, abrangem um conjunto de desproteção social que viola o direito de cidadania e ameaça e/ou impede a produção de uma vida com qualidade, demandando, assim, a interferência do Estado, que tem a responsabilidade de promover proteção social pública, conforme preconizam as determinações estabelecidas na

Constituição Federal de 1988, visando à “defesa da vida e impedimento de sua precarização”

(SPOSATI, 2012, p.23).

Dentre as desproteções apresentadas nas narrativas, destacamos a pobreza, principalmente por serem, as entrevistadas, mães de famílias que vivem em situação de desigualdade social, política e econômica. Evidenciada como elemento inicial e central dessas desproteções, a pobreza é associada a outras, como a dificuldade de acesso a direitos básicos, principalmente no que concerne a um padrão de vida com qualidade.

A pobreza vivenciada pelas famílias manifesta-se na precarização das condições de vida, e sua relação com a sociedade é de subalternidade e desqualificação, devido a seus valores, comportamentos, posicionamentos e participação na vida contemporânea. Elas compõem um universo constituído por indivíduos não só sem capital, mas desprovidos igualmente das condições sociais, morais e culturais o que proporciona significantes inseguranças perante as reações da vida.

Em face das inseguranças reveladas pelas mães, somos levados a levantar os seguintes questionamentos: por que só os pobres são encaminhados aos serviços de acolhimento institucional? Sob que perspectiva está sendo avaliado o modo como as famílias “pobres” promovem os cuidados e a proteção de seus filhos? Entre as várias explicações possíveis para a primeira questão está o fato de que a visão da sociedade contemporânea em relação à pobreza e

a seus efeitos mantém-se impregnada por ideias conservadoras, individualistas e preconceituosas. Quanto à segunda questão, o cotidiano da execução das políticas sociais demonstra que a família pobre ainda é considerada como aquela cuja capacidade para promover os cuidados de suas crianças e adolescentes é reduzida, justamente pela inexistência de condições sociais básicas, mesmo porque se espera que elas possam desenvolver com seus filhos uma relação que não faz parte de seus valores e modos de convivência.

Como consequência, a impossibilidade de acesso a um padrão básico de vida por essas famílias e a ausência da proteção social pública são postas em segundo plano, dando ênfase a uma concepção moralizante, pautada em valores do senso comum e pessoal sobre a forma como as famílias se organizam e se relacionam, os quais negam o processo constitutivo e geracional onde os modelos de relações, convivência e vínculos são estabelecidos de acordo com as vivências de cada família. Consideradas, portanto, incapazes de cuidar de seus filhos, assim como de constituir e manter seu núcleo familiar, a essas famílias se atribui a responsabilidade por produzir relações “anormais” devido ao quadro de pobreza e de carências, o que remete às práticas da “política da família” instituída no Brasil, cuja matriz, segundo Torres (2013, p.12), expressava “uma educação enquadradora e controladora, que buscava incutir nas classes trabalhadoras os valores e modos de vida das elites”, do que os “grupos de mães”¹⁰ foram exemplo. Esse posicionamento, desvaloriza a ideia de politização dessas mulheres em busca de seus direitos e da proteção de sua família, na qual a função protetiva do Estado é central e fundamental.

O papel do Estado na efetivação dos direitos sociais, expressa no atendimento das necessidades básicas dos cidadãos. O Estado tem assim lugar central e estratégico nas relações sociais, considerando o seu dever (ou interesse) de mediar as desproteções e a prestação de serviços de caráter protetivo, a fim de enfrentar as mazelas da questão social que se manifestam na vida dos cidadãos, e de investir na proteção social pública como meio de garantir os direitos sociais preconizados na Constituição Federal.

A função protetiva do Estado é exercida por meio das políticas sociais que, nos últimos anos, vêm assumindo mudanças substanciais em seu formato, haja vista a Política de Assistência Social, com a instituição do Sistema Único de Assistência Social, o SUAS.

¹⁰ Os grupos de mães – intensamente desenvolvidos no trabalho das entidades sociais – constituíam-se sob a ótica de ensinar a mulher a “ser mãe”, habilitá-la no tricô e no crochê como forma de sobrevivência e emancipação, exigindo sua presença, porque ali se encontrava a possibilidade de superação da situação de exclusão e pobreza experimentada (MDS, 2009, p.42).

Aldaíza Sposati (2012, p.21) indaga “o que se espera da proteção social? Em uma sociedade de mercado, a resposta mais comum é: ter renda para resolver situações em que alguém se sinta fragilizado [...] a expectativa imediata imputada é a de poder pagar/comprar condições que levem à superação da fragilidade. Portanto, ter renda para consumir bens, serviços, cuidados e terapias”.

Tal concepção, no entanto, vai de encontro à ideia que define a proteção social como direito do cidadão e responsabilidade do Estado, de modo coletivo e não individual e, segundo a autora, precisa dar lugar a um “referencial coletivo sobre o que é estar protegido ou contar com proteção social enquanto conjunto de condições de preservação, e não apenas como ato de concretizar a possibilidade de consumir” (SPOSATI, 2012, p.22).

Nessa perspectiva, a proteção social pública deve promover atendimentos correspondentes às necessidades sociais das famílias, através de ações de cunho preventivo e protetivo, atenções acolhedoras e respeitadas, cuidados básicos e especiais, de acordo com os níveis de desproteções e vivências, além dos serviços sistemáticos e qualificados, sob a ótica do direito, conotação que pode ser constatada no movimento atual da Política de Assistência Social, que avançou em suas normativas e proposituras, com ênfase no período após 2003.

Conclusão

Concluindo esta parte da análise, podemos considerar que as mães entrevistadas vivenciam um conjunto de desproteções que vão além das prerrogativas da Assistência Social, uma vez que as carências não dizem respeito apenas ao acesso a renda e às provisões dos serviços socioassistenciais, mas estão afetadas também à ausência de direitos básicos, com destaque para a moradia e a alimentação, o que dificulta o cuidado e a proteção dos membros da família. Tudo isso promove um conjunto de estigmas, sofrimentos e inseguranças quanto ao seu modo de vida, mas os relatos demonstram uma perspectiva de futuro cujo maior objetivo é simplesmente “ser feliz”, e ser feliz, para essas mães, é ter condições básicas para prover os cuidados com seus filhos, como veremos adiante.

Talvez essas desproteções possam nos revelar o “mundo dos esquecidos”, em que famílias são ignoradas em seus direitos básicos de ter uma vida pautada por respeito, cidadania e participação, e cujos membros, além de tudo, tornam-se invisíveis como seres humanos. O contato com essas famílias provoca um turbilhão de inquietações, considerando a tamanha distinção entre ser protegido e estar protegido, o que nos remete à compreensão da relação entre as determinações legais da Constituição Federal e os princípios do sistema de proteção social e a realidade vivenciada por essas famílias, que representam muitas outras inseridas no mesmo

processo de desproteção, em que as precariedades da vida, sejam elas materiais ou simbólicas, promovem um conjunto de sofrimentos,

REFERÊNCIAS

BRASIL, MDS. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Conselho Nacional de Assistência Social; Política Nacional de Assistência Social (PNAS) 2004

COUTO, B.R. O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível? São Paulo, editora Cortez, 2004.

_____, O Sistema Único de Assistência Social: uma nova forma de gestão da Assistência Social, in Concepção e Gestão da Proteção Social Não Contributiva no Brasil, MDS, UNESCO, Nov.09, 2009

COUTO, B.R. Yazbek, M. C. RAICHELIS, R. A Política Nacional de Assistência Social e o SUAS: apresentando e problematizando fundamentos e conceitos in COUTO, B.R et al: O Sistema Único de Assistência Social: uma realidade em movimento. São Paulo, editora Cortez, 2010, p. 32 – 65.

KOGA, D.: Vulnerabilidades e Proteção Social Básica na agenda do CRAS; CRAS Marcos Legais, Vol. 1, SEADS, São Paulo, 2009, p.74-89.

KOGA, D.: Vulnerabilidades e Proteção Social Básica na agenda do CRAS; CRAS Marcos Legais, Vol. 1, SEADS, São Paulo, 2009, p.74-89.

KOGA, D. RAMOS, F. Trajetórias de vida: desafios da pesquisa sociourbanística e contribuição para a gestão pública, in Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 106, p. 335-364, 2011

SARTI, C.A. A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres, 7ª edição, São Paulo, Cortez, 2011.

SPOSATI, A. Especificidade e intersetorialidade da Política de Assistência Social. Revista Serviço Social & Sociedade, n. 77, São Paulo: Cortez, mar. 2004.

_____, Modelo Brasileiro de Proteção Social não contributiva: concepção fundantes. In Concepção e Gestão da Proteção Social Não Contributiva no Brasil, MDS, UNESCO, Nov.09, 2009, p.13-55.

_____, Desafios do sistema de proteção social in STUCHI, C.G, PAULA, R.F. dos S. e PAZ, R.D.O. da (org.) – Assistência Social e Filantropia: cenários contemporâneos, São Paulo, Veras editora, 2012, p.21 – 38